



Máster Interuniversitario en Antropología de Iberoamérica
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Antropología Social

CONTRIBUIÇÕES DA INTRACULTURALIDADE E DA
SOBRECULTURALIDADE À LUZ DA ANTROPOLOGIA:
A Construção da Trans-Pedagogia-Sistêmica Como Proposta de Intervenção
Educativa

Ana Laura N. Gortari do Couto
- 2016 -

Diretores:

Dr. Ángel B. Espina Barrio

Dr. Daniel Valério Martins



*Como las ramas de un árbol,
todos crecemos en diferentes direcciones.
Mas nuestra raíz es una sola, pero la vida de cada uno,
siempre será una parte esencial de la vida del otro.
Así, agradezco y honro
las manos trabajadoras de todos mis ancestros
que levantaron mi sistema con su
sacrificio y
amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito e especialmente ao meu orientador Dr. Daniel Valério Martins, por me revelar novas dimensões na Antropologia, por me ajudar a enfrentar desafios e pelo carinho que me ofertou durante todo o tempo de orientação, dentro e fora da universidade.

Ao meu Diretor D. Ángel B. Espina Barrio pelo seu olhar cuidadoso e por todos os ensinamentos que com muita sabedoria me conduziu a novos saberes.

Aos meus queridos amigos do Master, pela acolhida e alegria de todos os dias e a todos os professores e convidados, pelo respeito, carinho, dedicação e entusiasmo demonstrado ao longo desta jornada.

Agradeço a todos que me incentivaram a iniciar esta formação, minha sogra e amiga Dinair, meu cunhado Edward e Felipe, seguindo com a minha eterna e amada irmã Cristina, com a minha Natinha, Rafinha e a minha doce Roberta Novaes.

Agradeço a todos que me incentivaram a seguir nesta investigação, minha amiga Rosana e na continuidade dela, meus queridos Renato e Raquel Valério que, junto com seus anjos (Renatinha e Renã), me lembravam todos os dias o verdadeiro significado da entrega, da coragem e da amizade. Gostaria de citar todas as pessoas que estiveram comigo, uma a uma. Não é possível! Por isso, minha gratidão profunda a todas as pessoas que, direta e ou indiretamente, contribuíram para que este sonho fosse realizado.

E por falar em família, agradeço profundamente aos meus filhos de coração, Daniel, Junior, Franciele e Veronica, que me permitiram seguir, sendo mãe!

O meu mais profundo agradecimento aos meus filhos André e Rodrigo, por seu amor e compreensão e por toda a saudade, que por muitas vezes doía tanto.... Aos meus filhos de alma, Juliana, André e Pedro, aos meus netos, Julia e Daniel. E ao meu grande amor, amigo, companheiro e marido Luiz, por ser sempre a minha grande luz no caminho, por seu apoio amoroso e incondicional e por compreender as minhas tensões.

Obrigada ao meu pai, meu mundo e a minha mãe, minha vida, que eu possa sempre honrar e respeitar com humildade as Ordens do Amor e na sequência aos meus irmãos que não puderam vir e aos que estão presentes, Eduardo, Alexandre, Cristina e Jose.

E finalmente, agradecer ao Universo, a Vida e ao privilégio de poder voltar para casa!

Lista de Figuras:

Figura 1 – Processo de Retroalimentação.	112
Figura 2 – Triangulação de Áreas de Conhecimento.	113
Figura 3 - <i>Intraculturalidad, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad, en el concepto del paradigma Ecológico.</i>	118
Figura 4 - Triangulação Objeto de Estudo.	123
Figura 5 – Triangulação Conceitual dos Pilares da Educação.	1230
Figura 6 - Processo de formação da Sobreculturalidade desenvolvido por (Valério, 2015, p. 214).....	132

Resumo

O presente estudo pesquisa a aplicabilidade de uma abordagem educativa utilizando como ferramentas as constelações familiares de Bert Hellinger (2007), à luz da antropologia da educação com o uso de conceitos baseados no contato entre culturas, como por exemplo os de interculturalidade (Espina, 2005), intraculturalidade (Aparicio, 2011) e sobreculturalidade (Valério, 2015) e dos princípios da psicologia transpessoal (Saldanha, 2008) como estratégias trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem. Foi desenvolvida em dois momentos, sendo a primeira fase etnológica onde realizamos a análise conceitual e sobre estudos e projetos já realizados sobre a temática. E em uma segunda fase desenvolvemos a pesquisa de campo, que teve como ponto de partida um trabalho realizado no Programa PROJOVEM – Adolescente, programa Federal, destinado a adolescentes pertencentes à famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social, no Jardim Noroeste na Cidade de Campo Grande (MS), com dois grupos de jovens, heterogêneos, no período diurno, com a idade de 15 a 17 anos, com a duração de dez (10) meses, a qual teve por objetivo analisar as teorias e práticas das técnicas transpessoais e sistêmicas na educação de grupos de jovens e a sua contribuição na formação de valores humanos. Para tanto, utilizamos de perspectivas, métodos e orientações teóricas mistas para melhor atender aos objetivos da investigação, seja nas dualidades qualitativa/quantitativa; histórica/cultural; enfoques *emic/etic*; como também na junção de técnicas de investigação, como levantamento bibliográfico, a observação participante, a busca documental, bem como a junção de métodos de análise Bardin/Geertz. Logo, em futuras investigações se propõe gerar uma perspectiva comparada entre escolas do Brasil, México e Espanha com os mesmos parâmetros culturais.

Palavras chave: constelação sistêmica familiar; psicologia transpessoal; intraculturalidade; sobreculturalidade; educação e antropologia.

Resumen

Este estudio se propone a la investigación de la aplicabilidad de un enfoque educativo utilizando como herramientas las constelaciones familiares de Bert Hellinger (2007), a la luz de la antropología de la educación con el uso de conceptos basados en el contacto entre culturas, como la interculturalidad (Espina, 2005), intraculturalidade (Aparicio, 2011) y sobreculturalidade (Valerio, 2015) y de los principios de la psicología transpersonal (Saldanha, 2008) como estrategias trabajadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se desarrolló en dos etapas. En la primera, una etapa etnológica donde hacemos el análisis conceptual y en estudios y proyectos ya realizados sobre el tema. En una segunda fase, el desarrollo de la investigación de campo, que tuvo como punto de partida un trabajo en el Programa PROJOVEM - adolescente, programa federal, destinado a los adolescentes que pertenecen a las familias beneficiarias del Programa Bolsa Familia o en situación de riesgo social, en el Jardín Noroeste en la ciudad de Campo Grande (MS), con dos grupos de jóvenes, heterogéneos, durante el día, a la edad de 15 a 17 años, con una duración de diez (10) meses, el cual tuvo como objetivo analizar las teorías y prácticas de las técnicas transpersonales y sistémicas en la educación de los grupos de jóvenes y su contribución en la formación de los valores humanos. Por lo tanto, se utilizó de perspectivas, métodos y orientaciones teóricas mixtas para satisfacer mejor los objetivos de la investigación, ya sea en dualidades cualitativos / cuantitativos; histórico / cultural; enfoques *emic* / *etic*; así como en la unión de las técnicas de investigación, como revisión bibliográfica, la observación participante, la búsqueda documental, así como la unión de métodos de análisis Bardin / Geertz. Por lo tanto, en futuras investigaciones se propone generar una perspectiva comparada entre escuelas de Brasil, México y España con los mismos parámetros culturales.

Palabras clave: constelación sistémica familiar; psicología transpersonal; intraculturalidade; sobreculturalidade; educación y antropología.

Abstract

This work seeks the applicability of an educational approach using as tools the family constellations of Bert Hellinger (2007), in the light of educational anthropology using concepts based on contact between cultures, such as the interculturalism (Aparicio 2011) intraculturalidade (Aparicio, 2011) and sobreculturalidade (Valerio, 2015) and the principles of transpersonal psychology (Saldanha, 2008) as strategies worked in the teaching-learning processes. It was developed in two stages: in the first one, the ethnological stage where we do the conceptual analysis and studies and projects already carried out about the subject, and in the second one, a phase where we developed the field research, which had as its starting point a work in PROJovem Program - Teen, Federal program to adolescents destined to the beneficiary of the Bolsa Familia Program, or under social risk in the Northwest Garden in the City of Campo Grande (MS), with two groups of young people, heterogeneous, during the day, at the age of 15 to 17 years, with duration of ten (10) months, which aimed to analyze the theories and practices on transpersonal and systemic techniques in the education of youth groups and their contribution in the formation of human values. Therefore, we used perspectives, methods and mixed theoretical orientations to better meet the objectives of the research, either in qualitative / quantitative dualities; historical / cultural; approaches *emic* / *etic*; as well as at the junction of investigative techniques, such as literature, participant observation, documental search, as well as joining methods Bardin / Geertz of analysis. Therefore, in future research it aims to generate a comparative perspective between schools in Brazil, Mexico and Spain with the same cultural parameters.

Keywords: family constellation; transpersonal psychology; intraculturalidade; sobreculturalidade; education and anthropology.

Sumário

Lista de Figuras	3
Resumo	4
Resumen.....	5
Abstract	6
Introdução	9
 CAPÍTULO I - Estrutura e Desenvolvimento da Investigação	15
1.1 Formulação do problema	15
1.2 Justificativa.....	15
1.3 Hipóteses.....	17
1.4 Objetivos	18
1.4.1 Objetivo geral.	18
1.4.2 Objetivo específicos.	18
1.5 Marco Teórico	19
1.5.1 Do paradigma ecológico ao sistêmico.....	19
1.5.2 O surgimento da teoria dos sistemas e a cibernética	19
1.5.3 O pensamento sistêmico	20
1.5.4 O nascimento da teoria da comunicação	21
1.5.5 Os precursores das bases para a construção das constelações familiares.....	22
1.5.6 As constelações familiares de Bert Hellinger.....	23
1.5.7 A psicologia e a didática transpessoal na educação	25
1.5.8 Algumas abordagens educativas.....	26
1.6 Metodologia	28
1.7 Método	29
1.8 Ferramentas metodológicas.....	30
1.9 Categorias de análise	30
1.10 Triangulação de dados.....	30
1.10.1 Triangulação conceitual.	30
1.10.2 Triangulação espacial.	31
1.11 Delimitação do objeto	31
Bibliografia Parcial	32
 CAPÍTULO 2 – Caminhos Sobre a História da Construção do Pensamento Sistêmico	33
2.1 Paradigma sistêmico X pensamento sistêmico.....	33
2.2 A teoria geral dos sistemas de Bertalanffy von Ludwing	36
2.3 A cibernética de Norbert Wiener	43
2.4 O pensamento sistêmico.....	48

2.5 A história da construção da teoria geral da comunicação	52
Bibliografia Parcial	58
 CAPÍTULO III – A Construção da Terapia Sistêmica Familiar.....	59
3.1 Contribuições para as constelações sistêmicas familiares de Bert Hellinger	61
3.1.1 O Psicodrama à luz de Jacob Levy Moreno	61
3.1.2 A escultura familiar no pensamento de Virginia Satir	62
3.1.3 Ivan Boszormenyi-Nagy.....	63
3.2 Breve Histórico sobre Bert Hellinger.....	66
3.3 As constelações sistêmicas familiares de Bert Hellinger	68
3.4 Prática das constelações sistêmicas familiares.....	78
3.5 A comunicação analógica e digital no processo constelar	80
Bibliografia Parcial	83
 CAPÍTULO IV – A Psicologia Transpessoal: Uma Ferramenta de Intervenção para a Educação	84
4.1 A contribuição de Abraham Harold Maslow	86
4.2 Breve histórico da psicologia transpessoal.....	91
4.3 A didática transpessoal na abordagem integrativa transpessoal.....	94
4.3.1 Aspecto estrutural: corpo teórico – cinco elementos	96
4.3.2 Aspecto dinâmico: eixos evolutivo e experimental	101
Bibliografia Parcial	109
 CAPÍTULO V – Diálogos e Práticas Educativas	110
5.1 Endoculturação/educação: transmissão cultural.....	115
5.2 Os pilares da investigação sociocultural do paradigma ecológico	118
5.3 O nascimento da sobreculturalidade à luz do paradigma ecológico	124
5.4 Aplicação do projeto: fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez.....	133
5.5 Conclusão da aplicação do projeto.....	138
 CAPÍTULO VI – Conclusões e Resultados da Investigação.....	141
6.1 Respondendo aos objetivos específicos desta investigação	141
6.2 Respondendo as hipóteses	146
6.3 Considerações Finais	149
Referências Bibliográficas	153
Sumário de Anexos	158

Introdução

Iniciamos esta investigação parafraseando o Dr. Pierre Weil (1924 - 2008), educador e psicólogo social, fundador da UNIPAZ¹ no Brasil, quando diz que “nós vivemos uma época de mudança em uma mudança de época”. Ou seja, vivenciamos um momento intensificado de transformações, que a partir dos projetos desenvolvidos nas escolas e nas comunidades da periferia, foi possível perceber os diversos lados da escola e as facetas da comunidade. A indisciplina, a violência, a evasão escolar e a exclusão social, dentre outros, esses são presença constante. Ouvimos sempre que, são problemas do nosso tempo, da modernidade.

Nessa perspectiva o presente estudo pesquisa a aplicabilidade de uma proposta psicopedagógica utilizando como ferramentas as constelações familiares de Bert Hellinger (2007), à luz da antropologia da educação com o uso de conceitos baseados no contato entre culturas, como por exemplo os de interculturalidade (Espina, 2005), intraculturalidade (Aparicio, 2011) e sobreculturalidade (Valério, 2015) e dos princípios da psicologia transpessoal (Saldanha, 2008) como estratégias trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Este estudo parte da ideia de além de usar os princípios antropológicos abordados e os seus símbolos culturais, aplicar os princípios da psicologia transpessoal e das constelações familiares sob a análise das problemáticas dos transtornos de conduta e da personalidade que se manifestam nos diversos contextos sociais, identificando os fatos que incidem nos comportamentos e dos estados emocionais das pessoas, assim como, as relações dos que pertencem a seus sistemas familiares e sociais, para gerar estratégias de intervenção sistêmica que contribuam nas soluções das problemáticas identificadas.

Diante disso, esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, sendo a primeira fase etnológica onde realizamos a análise conceitual e sobre estudos e projetos já realizados sobre a temática. E em uma segunda fase desenvolvemos a pesquisa de campo, que teve como ponto de partida um trabalho realizado no Programa PROJOVEM – Adolescente, programa Federal, destinado a adolescentes pertencentes à famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em

¹ A Universidade para a Paz foi criada em 14/04/1988 e o seu fundador foi Pierre Weil. Celebrada pelo Ministro José Israel Vargas, presidente do Conselho da Unesco, dos ministros do Supremo Tribunal, Márcia Kubitschek, Oscar Niemeyer, além do governador José Aparecido de Oliveira. Recuperado de <http://www.unipazdf.org.br/> em 03 de fevereiro de 2016.

situação de risco social, no Jardim Noroeste na Cidade de Campo Grade – MS – (Brasil), com dois grupos de jovens, heterogêneos, no período diurno, com a idade de 15 a 17 anos, com a duração de dez (10) meses, a qual teve por objetivo analisar as teorias e práticas das técnicas transpessoais e sistêmicas na educação de grupos de jovens e a sua contribuição na formação de valores humanos.

Para tanto, utilizamos de perspectivas, métodos e orientações teóricas mistas para melhor atender aos objetivos da investigação, seja nas dualidades qualitativa/quantitativa; histórica/cultural; enfoques *emic/etic*; como também na junção de técnicas de investigação, como levantamento bibliográfico, a observação participante, a busca documental, bem como a junção de métodos de análise Bardin/Geertz. Logo, em futuras investigações se propõe gerar uma perspectiva comparada entre escolas do Brasil, México e Espanha com os mesmos parâmetros culturais.

Foram estes diálogos que promoveram a nossa busca por respostas, estes olhares mais profundos na história da interseção entre a antropologia, a psicologia transpessoal e a educação e no campo que se abre para a pesquisa, o debate, e a reflexão que acolhe, desde o contexto histórico cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural até o sucesso e o insucesso do sistema educativo a partir do desenvolvimento do sistema familiar, escola e sociedade em face a uma ordem social em mudança.

Assim, Guimarães Rosa dizia: “Se todo animal inspira ternura, o que houve, então, com os homens?” O que houve com o relacionamento humano? Estamos diante de uma realidade social em que o enfraquecimento dos vínculos afetivos distancia as pessoas, em que o desprezo pelos valores humanos abate o sentido, em que o sentimento de comunidade “comum-unidade” e de partilha e a capacidade de viver junto se tornam cada vez mais deficientes.

Há uma crise que se expande e se sustenta nas dificuldades e nas tensões vivenciadas, muitas vezes, na rotina cotidiana da escola, da família, das comunidades em geral e que nos rouba a paz e abrandando o desejo e o encantamento de ensinar e aprender, de viver e conviver. E esse enfraquecimento pode tornar a aventura humana perigosa. Albert Einstein dizia que: “O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que deixam o mal acontecer”. (Citado por Rovere, 2009, p.35).

Educar e ser educado resgatando os valores e refletindo sobre eles permite que professores e alunos, pais e filhos se percebam partes de uma comunidade e não indivíduos isolados. Somos

as partes que constituem o todo, somos os agentes construtores desse cotidiano, responsáveis pelos contextos violentos ou não, em que estamos inseridos, e não meros espectadores.

Desta forma, a presente investigação aborda a Constelação Familiar para a construção da abordagem da Trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção na triangulação do objeto de estudo que no caso deste trabalho são pais/professores/alunos do projeto ora citado.

Nesta abordagem da constelação familiar, onde inicialmente, os pais (sistema familiar) passam a ser, segundo a visão sistêmica, responsáveis pela transmissão dos saberes transgeracionais por meio da endoculturação e a formação de valores humanos levando estes saberes acumulados a partir da família e para a escola, passando por um processo de assimilação², adaptação e transformação, possibilitando atribuir a criança uma identidade histórica cultural permitindo nascer a reflexão nos processos educativos, caminhando para uma vida mais digna no contexto social.

Seguindo a perspectiva da visão holística, ora versada como “sistêmica”, nos prevaleceremos do paradigma sistêmico, para esta investigação, por ser capaz de dar respostas flexíveis e abertas aos diferentes comportamentos, estratégias, atitudes que o indivíduo compartilha dentro de uma sociedade e por existirem outros fatores de influência além do social.

Com o apoio da Teoria Geral dos Sistemas e da Cibernética como modelos teóricos, onde combinando conceitos do pensamento sistêmico e da biologia aplicados aos seres vivos e aos sistemas sociais. Esta proposta teórica, considera os organismos vivos como um sistema aberto em contínua interação com o ambiente, buscando atingir um objetivo, com uma reatividade que visa o equilíbrio (homeostase) e, acima de tudo, dirigindo-se a mudanças. E ainda, por estes conceitos serem referência em todas as discussões e avanços teóricos posteriores na Terapia Familiar.

A Cibernética por ter sido o mais influente modelo teórico sobre o estudo de famílias. Onde o circuito de feedback e a perspectiva circular, são como uma lente para a compreensão das influências mútuas entre os membros da família. Os conceitos cibernéticos foram aplicados sobre a observação direta das interações ocorridas na família. Onde o grande desafio foi enxergar a

² Diferente do contexto espanhol, assimilação no contexto brasileiro é a soma e a absorção de conhecimentos e não integração.

família além das personalidades e buscar do padrão de influência mútua que se observa nas condutas de seus membros.

Introduzimos a teoria da Comunicação em busca de conhecimentos teóricos para a compreensão da existência dos “códigos” no comportamento pessoal e interpessoal que regulam a sua existência no contexto e na sua significação. Todo homem “[...] vive necessariamente, ainda que inconscientemente nos códigos e pelos códigos,” pois todo comportamento supõe isso. Nesse sentido, os investigadores chamaram de comunicação a utilização de todos esses códigos e como resposta disseram: “Não é possível deixar de se comunicar” (Winkin, 1982, p.23).

Os caminhos percorridos e as inúmeras contribuições teóricas metodológicas que conformaram a terapia familiar dentro de um contexto sistêmico, concentraram-se em pensar a família em seu contexto histórico, analisando as interações e os problemas vivenciados valorizando o processo de comunicação, no espaço e no tempo. Para conhecer a função do sintoma e a organização familiar, pela emergência de problemas e conflitos, considerando a passagem da vida familiar por ciclos.

Surgindo a prática das Constelações Familiares, que trazem à luz o método das Constelações Familiares segundo Bert Hellinger e os seus princípios básicos. Onde os objetivos, atitudes e os diversos procedimentos desse método visam alcançar de uma forma lógica e diferenciada, numa perspectiva sistêmica fenomenológica, alcançar um equilíbrio sistêmico na família, honrando e respeitando os antepassados.

Adicionamos a Didática Educativa à luz da Psicologia Transpessoal como ferramenta de intervenção, onde investiga fundamentos e condições no processo de ensino e aprendizagem, e por permitir generalizar seus resultados para distintas disciplinas. “Essa possibilidade torna viável o objeto da presente investigação científica, uma vez que a proposta de uma didática transpessoal focaliza-se no “como” se pode dar o ensino e quais os seus resultados” (Saldanha, 2008, p. 29). Segundo o pensamento de Candau (1988), essa didática é concebida como um conjunto de técnicas sobre o “como fazer pedagogia”, e observa-se que esse “como” só tem sentido quando articulado a “para que fazer” e “por que fazer” (p.32).

Neste novo tempo há uma emergência para um novo “aprender a aprender”, assim surge um movimento que visa uma renovação radical de nossos horizontes educacionais. O relatório mais recente elaborado pela “Comissão internacional sobre a Educação para o Século Vinte e Um”

ligada a UNESCO e presidida por Jacques Delors, incluído no documento de trabalho do Congresso de Locarno sobre evolução transdisciplinar da educação (1997), enfatiza claramente os quatro pilares de um novo processo educacional, centrado na consciência de inteireza: “Educar para Conhecer, Educar para Fazer, Educar para Conviver e Educar para Ser” (Nicolescu, 1999, p. 42).

Compartilhando dessa perspectiva educativa, observamos que a intraculturalidade e a identidade assumem um papel fundamental, pois a *“La intraculturalidad constituye la base para la creación de un auténtico dialogo de saberes en igualdad de condiciones y comporta la transformación del Sistema Educativo”* (Aparicio, 2011, p. 33). Desta forma, partiremos de uma análise conceitual de complementariedade por meio do conceito da sobreculturalidade e dos quatro pilares da Educação que são ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Ou seja, “Aprender a Aprender” (Intraculturalidade), “Aprender a Conhecer” (Multiculturalidade), “Aprender a Conviver” (Interculturalidade) e o seu resultado por meio do “Aprender a Ser” (Transculturalidade) completando assim, o processo de Sobreculturalidade (Valério, 2015).

Contudo, o nosso objeto de estudo, parte da análise conceitual e da aplicabilidade das constelações familiares e dos instrumentos da psicologia transpessoal aplicados no âmbito educacional escolar, visando a construção da Trans-pedagogia-sistêmica. Dentro deste contexto, desenvolvemos uma investigação, partindo da análise dos conceitos que vão surgindo na construção dessa ferramenta de intervenção.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo será abordado toda a estrutura da pesquisa, iniciando com a formulação do problema, seguindo com as hipóteses e a justificativa proposta, adotando os objetivos geral e específicos, assim como o método empregado e toda a metodologia da investigação.

Seguiremos no segundo capítulo com a evolução do paradigma sistêmico de Thomas Kuhn (2001), com base na Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (1976), prosseguindo com a teoria da Cibernética de Wiener (1984), resgatando o pensamento sistêmico com Capra (1996) para a construção da Teoria Geral da Comunicação de Edward Hall na voz de Winkin (1982). Como aportes para a compreensão das teorias e como se iniciaram os grupos de trabalho que investigavam as enfermidades mentais no indivíduo e logo passaram para a família, conformando assim, as terapias familiares.

O terceiro capítulo apresenta um breve histórico da Terapia Familiar, com o enfoque das Constelações Familiares de Bert Hellinger e alguns conceitos dos seus precursores enfatizando a transferência de informação analógica e digital no processo constelar, buscando uma maior efetividade na comunicação, por meio das metáforas.

O quarto capítulo focaliza o contexto da Psicologia Transpessoal resgatando os seus saberes no processo histórico em Maslow (1994), com destaque na Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT).

No quinto capítulo, ressaltamos alguns caminhos rumo a educação intercultural até o nascimento da sobreculturalidade à luz dos pilares da investigação sociocultural do paradigma ecológico, bem como, a aplicação do projeto: Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...e as suas conclusões.

No sexto capítulo, trataremos de enumerar as conclusões dos objetivos propostos, bem como os resultados chegados respondendo as hipóteses apresentadas. Ainda serão discutidas no sexto capítulo a análise desses resultados e as considerações finais.

CAPÍTULO I - Estrutura e Desenvolvimento da Investigação

Neste capítulo iremos abordar toda a estrutura da pesquisa, iniciando com a formulação do problema, seguindo com as hipóteses e a justificativa proposta, adotando os objetivos geral e específicos, assim como o método empregado e toda a metodologia da investigação.

1.1 Formulação do problema

Buscamos obter por meio da aplicabilidade das constelações sistêmicas familiares e da utilização dos conceitos da interculturalidade, intraculturalidade, sobreculturalidade e da psicologia transpessoal para a construção da abordagem da Trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção na triangulação do objeto de estudo: pais/professores/alunos, tendo por base o programa do PROJOVEM já aplicado na educação informal. Onde inicialmente os pais (sistema familiar) passam a ser, segundo a visão sistêmica, responsáveis pela transmissão dos saberes transgeracionais por meio da endoculturação e a formação de valores humanos levando estes saberes acumulados à e para a escola, passando por um processo de assimilação, adaptação e transformação, possibilitando atribuir a criança uma identidade histórica cultural permitindo nascer a reflexão nos processos educativos, caminhando para uma vida mais digna no contexto social.

1.2 Justificativa

Por tratar-se de uma abordagem filosófica e humanística desenvolvida por Bert Hellinger (2007), com uma fundamentação antropológica, vamos utilizar ferramentas como a constelação familiar aplicadas a educação. Hellinger criou a teoria a partir da prática, denominando-a de fenomenológica sistêmica.

O trabalho com a constelação familiar, nos permite acessar algo que está presente no sistema familiar e que muitas vezes não é compreendido, nem percebido sem observar o todo, no conjunto histórico social do sujeito, ou seja, identifica e trabalha os emaranhamentos sistêmicos.

As questões sistêmicas envolvem aspectos concretos da vida do sistema, em geral fatos dramáticos, que causaram desordens, desequilíbrios e que "pedem" reparação. De acordo com

Hellinger (2007), estas ações, estão ligadas à consciência maior, que é a consciência coletiva e são denominadas “As Ordens do Amor” amparadas em três pilares: “O direito a pertencer”, “A Ordem Entre o Dar e Receber” e a “Ordem da Hierarquia”.

Por tanto, nessa visão, quando essas forças ou ordens não são respeitadas, os efeitos desse desrespeito são o surgimento de doenças, conflitos, sentimentos de infelicidade e, no caso da escola, as dificuldades e os transtornos de aprendizagem, além de gerar conflitos sistêmicos, que serão compartilhados, pelas gerações seguintes e, que poderão passar a reproduzir esses efeitos, de forma inconsciente.

Utilizaremos a Psicologia Transpessoal, por seguir uma linha humanista, baseada na fenomenologia e no existencialismo. A qual vê o homem como um ser integral, não só corpo, mas também alma e espírito, com habilidades potenciais para ir além da matéria, para um universo que transcende o espaço-tempo e que busca a verdade do ser, as realidades mais profundas da mente e do espírito. Esta junção interdisciplinar oferece uma base sólida para o desenvolvimento dos aspectos científicos da transpessoalidade, envolvendo também estudos da Biologia, da Linguística, da Antropologia, da Sociologia e da Neurologia, entre outras disciplinas.

Essas ferramentas fortalecidas com o conceito da sobreculturalidade com base no auto aceitação e no auto reconhecimento, gerando modelos de mudança comuns para poder compartilhar entre todos, com todos, nas diversas culturas levando a profundas experiências e descobertas humanas, que apontam para amplos domínios coletivos, ultrapassando as fronteiras, por vezes estreitas da psicoterapia que, precisam ser contempladas pela educação intercultural.

Em um primeiro momento desenvolveremos nesta investigação, um estudo etnológico de análise conceitual trabalhados na Antropologia/Psicologia Transpessoal/Educação para que em futuras investigações possamos realizar um estudo comparado, em países distintos, no caso Brasil/México/Espanha, por ter contextos históricos sociais diferentes onde, teoricamente Espanha é considerado um país estabelecido como “desenvolvido”³. Observando assim, uma triangulação espacial na investigação.

³ O Relatório de Desenvolvimento Humano 2014” Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência” foi lançado em 24 de julho de 2014, em Tóquio, no Japão e publicado em 14 de dezembro de 2015. Onde diz: Posição do Brasil no ranking do IDH é de 75º entre 188 países e a posição da Espanha no ranking do IDH é de 26º entre os mesmos 188 países. Resgatado de: www.hdr.undp.org <acessado em 31/01/2016>.

Justifica-se esta pesquisa por acreditarmos que a educação necessita ser analisada com profundidade e para isso se efetivar é fundamental pensá-la cientificamente. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário investigar como cada geração se apropria da cultura anterior, como aprende a reconhecer a si e aos outros, a comunicar-se, a falar, a aprimorar a leitura dos signos e absorver comportamentos, regras e sistemas de valores, isto é, tudo o que o homem transcende a sua natureza.

Os princípios da psicologia transpessoal como os da abordagem da fenomenologia sistêmica familiar, caracterizam-se pela visão antropológica do homem enquanto ser bio-psico-sócio-histórico-cultural, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, etc.

Faz-se necessário assimilar algo para além destes conhecimentos e informações presentes no currículo escolar, necessitamos que o aluno desenvolva condutas relacionadas ao “Saber Conviver, Saber Aprender, Saber fazer e Saber Ser”. Com esteio nas ideias de Jacques Delors, coordenador do relatório da UNESCO, estes pilares podem ser tomados como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação, para uma aprendizagem ao longo de toda a vida.

1.3 Hipóteses

1. Dentro do contexto escolar, na educação informal é ou não possível aplicar as constelações familiares visando o autoconhecimento sistêmico, possibilitando a quebra de repetições de padrões;
2. As aplicações das constelações familiares ocorrem de forma parcial, isto é, ocorrendo de forma fragmentada nas subculturas. Neste caso, nos subsistemas (exemplo: salas de aula, cantina, portaria...) dos espaços escolares, reprogramando a sua aplicabilidade.

1.4 Objetivos

Para a presente pesquisa propomos os seguintes objetivos:

1.4.1 Objetivo geral.

Investigar a aplicabilidade das constelações familiares, bem como, as análises das problemáticas, os transtornos de conduta que se manifestam nos diversos contextos educativos, identificando os diversos elementos que incidem nos comportamentos dos sujeitos na educação para a construção da Trans-pedagogia-sistêmica.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Investigar com base no projeto: “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...”, aplicado ao programa PROJOVEM a conveniência e a oportunidade da aplicação dessa técnica nas escolas;
- Analisar como os princípios da constelação familiar podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar e na vida pessoal, observando como se dão esses princípios dentro do processo escolar;
- Examinar a aplicação das diversas estratégias (da constelação familiar e da psicologia transpessoal) partindo da intraculturalidade para a sobreculturalidade em busca do “Saber Ser”;
- Estudar a facilitação de técnicas de compreensão do contexto histórico social do sujeito, pelo sujeito, na triangulação família/escola/social, desenvolvendo a trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção.

1.5 Marco teórico

1.5.1 Do paradigma ecológico ao sistêmico.

O paradigma ecológico parte de uma visão holística, considera o mundo como um todo integrado, e não uma reunião de objetos distintos. Também pode ser chamada visão ecológica, assim completa: “A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza” (Capra, 1996, p. 25). Não separa os seres vivos do seu ambiente natural e os reconhece como uma rede de elementos que estão essencialmente interconectados e são interdependentes. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos.

Entretanto, Capra (1996) compartilha: a partir do século XX a visão holística, passa a ser versada como “sistêmica”. Dentro dessa perspectiva, nos prevaleceremos do paradigma sistêmico para esta investigação por ser capaz de dar respostas flexíveis e abertas aos diferentes comportamentos, estratégias, atitudes que o indivíduo compartilha dentro de uma sociedade e que existem outros fatores de influência além do social.

1.5.2 O surgimento da teoria dos sistemas e a cibernética.

Ludwig von Bertalanffy (1976) desenvolveu um modelo teórico, a Teoria Geral dos Sistemas que combinava conceitos de pensamento sistêmico e da biologia e, buscava sua aplicação aos seres vivos e aos sistemas sociais. Nessa proposta teórica, considera os organismos vivos como um sistema aberto em contínua interação com o ambiente, buscando atingir um objetivo, com uma reatividade que visa o equilíbrio (homeostase) e, acima de tudo, dirigindo-se a mudanças. Esses conceitos se mantiveram como referência em todas as discussões e avanços teóricos posteriores na Terapia Familiar.

O organismo não é um sistema estático fechado ao mundo exterior e contendo sempre os componentes idênticos; é um sistema aberto num estado (quase) estacionado (...) onde materiais ingressam continuamente vindos do meio ambiente exterior, e neste são deixados materiais provenientes do organismo. (Capra, 1996, p. 44).

Em Capra (1996), a Cibernética, estudo dos mecanismos de feedback em sistemas que se autorregulam, foi o mais influente modelo teórico sobre o estudo de famílias. O circuito de feedback representa o processo por meio do qual um sistema obtém uma informação necessária para seguir adiante de forma estável. Essas definições pontuam a perspectiva circular, ou circularidade, como uma lente para a compreensão das influências mútuas entre os membros da família. Inicialmente, os conceitos cibernéticos foram aplicados sobre a observação direta das interações ocorridas em família. O desafio foi enxergar a família além das personalidades e buscar o padrão de influência mútua que se observa nas condutas de seus membros.

Entretanto, vale ressaltar uma formulação teórica inicial que sempre teve grande influência sobre a interpretação da dinâmica familiar, que é a função do sintoma. O surgimento de um sintoma em um membro da família pode ter uma função estabilizadora de um movimento de mudança urgente, restabelecendo, assim, uma homeostase anterior. O sintoma teria uma função homeostática. Essa compreensão fez com que se buscasse olhar o sintoma muito além da queixa individual. Poderíamos dizer que o sintoma beneficiaria a interação.

1.5.3 O pensamento sistêmico.

Para Capra (1996), na década de 40, os termos “sistema” e “pensamento sistêmico” tinham sido utilizados por vários cientistas, mas foi von Ludwing que por meio das teorias de um sistema aberto e de uma teoria geral dos sistemas que instituíram o pensamento sistêmico como um movimento científico de primeira magnitude. Fortemente apoiado e amparado pela Cibernética, as visões do pensamento sistêmico e da teoria sistêmica passam a fazer parte da linguagem científica, e induziram a muitas metodologias e aplicações novas como a engenharia dos sistemas, análise de sistemas, dinâmica dos sistemas, e assim por diante.

A visão sistêmica vê o “mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas unidades menores” (Capra, 1996, p. 254). Todo e qualquer organismo, desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas, é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. Estes aspectos de totalidade e de interação mutua também são evidenciados nos sistemas sociais, como exemplos: “[...] o formigueiro, a colmeia ou uma família humana. O que se preserva numa região

selvagem não são árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles” (Capra, 1996, p. 246).

1.5.4 O nascimento da teoria da comunicação.

Conforme relata Winkin (1982), aproximadamente nos anos 60 e 70, o antropólogo Gregory Bateson e a sua equipe de psiquiatras tentam formular uma Teoria Geral da Comunicação. Ray Birdwhistell e Edward Hall são antropólogos com uma considerável bagagem de conhecimento linguísticos que tentam ampliar o conhecimento tradicional da comunicação, introduzindo a comunicação corporal (Kinésica) e do campo interpessoal (proxêmica)⁴. Erving Goffman, sociólogo, trabalha nos asilos e estuda a trama do tecido social nesses espaços.

Este grupo de investigadores, iniciam a pesquisa a partir da observação do comportamento natural. Os seres humanos se movimentam, emitem sons, comem, reúnem-se em pequenos grupos diversos, de homens e mulheres, jovens e velhos, etc. podem apresentar a observação das mais diversas categorias, classes e gêneros a partir das múltiplas posições, mas essa tarefa pode prosseguir sem jamais terminar. Mas, a investigação da comunicação entre os homens só se inicia a traves do momento em que se formula a pergunta: “¿Cuales son, entre los millares de comportamientos corporalmente posibles, los que tiene la cultura para constituir conjuntos significativos?” (Winkin, 1982, p.21).

Esta pergunta levanta uma questão na escolha e na organização dos comportamentos e envolve a adesão a um postulado: a existência dos “códigos” no comportamento pessoal e interpessoal regulam a sua existência no contexto e na sua significação. Todo homem “[...] vive necessariamente, ainda que inconscientemente nos códigos e pelos códigos” pois todo comportamento supõe isso. Nesse sentido, os investigadores chamaram de comunicação a utilização de todos esses códigos e como resposta disseram: “Não é possível deixar de se comunicar”. Este é um dos axiomas principais, escritos por Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson no livro Uma lógica da Comunicação. (Winkin, 1982, p.23).

⁴ Proxêmica \cs\substantivo feminino (d1963) estudo das distâncias físicas que as pessoas estabelecem espontaneamente entre si no convívio social, e das variações dessas distâncias de acordo com as condições ambientais e os diversos grupos ou situações sociais e culturais em que se encontram. 2 estudos das manifestações culturais (arquitetônicas, urbanísticas, linguísticas etc.), das tendências ou necessidades (Winkin, Y. (coord.), 1982, p. 45).

1.5.5 Os precursores das bases para a construção das constelações familiares.

Segundo Winkin (1982), Gregory Bateson Reitor da Universidade Invisível, assistirá ativamente o nascimento da Cibernética. Paul Watzlawick, Don Jackson y Albert Scheflen utilizaram com profundidade tanto a Teoria Geral dos Sistemas como a Cibernética para o nascimento da Ciência da Comunicação. Neste sentido observaremos no decorrer deste trabalho como todos estes autores e a suas teorias irão se entrelaçando, apoiando as novas perspectivas de construções teóricas que iremos aportar para a constelação familiar.

Virginia Satir (1980) descreve a “Escultura Familiar” ou “Técnica da Família Simulada” construída para evidenciar a estrutura familiar através de uma representação espacial dos relacionamentos familiares. Desta forma, os papéis são assumidos pelos próprios familiares ou por representantes nos grupos de terapia, evidenciando para o cliente a comunicação e as regras familiares experimentadas de diversas formas, por cada um deles.

O trabalho da escultura familiar é utilizado no contexto da reconstrução familiar. Onde o cliente, traz para o grupo terapêutico, as imagens e a árvore genealógica com a descrição dos relacionamentos e, todos os detalhes das experiências de vida dos membros da família. Frequentemente, no processo terapêutico de reconstrução, são pesquisadas as redes dos relacionamentos e a ligação social dos membros familiares, assim, por meio das representações, partes faltantes da biografia e da história familiar, podem ser complementadas.

O psiquiatra Jacob Moreno (1889-1974), pioneiro da terapia sistêmica dramatizada ou teatro do improviso, desenvolveu uma abordagem chamada Psicodrama. A palavra drama do grego, significa “ação” e é um método de trabalho que se propõe a investigar os fenômenos psicológicos através da ação, explora a representação dramática, que possibilita o livre desempenho de papéis e seus vínculos (Franke, 2006).

Franke (2006) define o psicodrama como uma ciência que busca o equilíbrio por meio de métodos dramáticos e usa a ação como uma forma de investigar a alma humana. A principal característica do método é a dramatização, onde o cliente é convidado a protagonizar uma situação de dramas internos, conflitos, sonhos, fantasias, etc., e realiza intervenções específicas a fim de aprofundar as relações e vínculos do seu contexto social.

Seguiremos na voz de Franke (2006), acrescentando Ivan Boszormenyi-Nagy (1920-2006), por conformar uma das bases essenciais para a formatação da terapia das constelações familiares onde desenvolveu a abordagem contextual da psicoterapia familiar e individual, envolvendo as dimensões individual, interpessoal, existencial e sistêmica da vida familiar. Nos anos 70, Ivan Boszormenyi-Nagy, apresentou as estruturas de relacionamento que ultrapassam os enfoques da área psicológica, individual e transacional.

Franke (2006) aporta que, em 1981 Ivan Boszormenyi-Nagy publica o seu primeiro livro (em alemão), intitulado “Vínculos Invisíveis”. Estas lealdades invisíveis atuam mais intensamente que as ações observáveis ou padrões aprendidos que podem ser previstos através da informação biográfica. Após as pesquisas com infinitas famílias em seu consultório clínico psiquiátrico. Observa que os relacionamentos, na sua essência, são determinados por sua dinâmica ética existencial.

1.5.6 As constelações familiares de Bert Hellinger.

Como vimos até aqui, foram muitos os caminhos percorridos e muitas as contribuições teóricas metodológicas que conformaram a terapia familiar dentro de um contexto sistêmico. A análise da terapia familiar sempre se concentrou em pensar a família em seu contexto, considerar a reciprocidade como influência mútua nos relacionamentos; analisar as interações e os problemas vivenciados como produto de uma causalidade circular; valorizar o processo de comunicação; conhecer a função do sintoma para a organização familiar, perceber a emergência de problemas e conflitos considerando a passagem da vida familiar por ciclos. No entanto, gradativamente, foram surgindo diversas escolas, com visões filosóficas diferentes e novas formas de aplicabilidade na terapia familiar. Portanto, a partir daqui, seguiremos a nossa investigação com as, Constelações sistêmicas Familiares de Bert Hellinger.

Jakob Robert Schneider (2007) em seu livro “A Prática das Constelações Familiares”, traz à luz o método das Constelações Familiares segundo Bert Hellinger; ele resume a evolução, os princípios básicos, os objetivos, as atitudes e os diversos procedimentos desse método de trabalho de uma forma lógica, diferenciada e estimulante, numa perspectiva sistêmica fenomenológica.

Hellinger (2007), ao desenvolver a constelação sistêmica familiar parte de três níveis de consciência denominado por ele as “Ordens do Amor” são: 1. Direito ao pertencimento (necessidade de pertencer ao grupo ou clã); 2. A ordem do equilíbrio (a necessidade de equilíbrio entre o dar e o receber nos relacionamentos e a 3. Respeito a hierarquia (a necessidade de hierarquia dentro do grupo ou clã). “As ordens do amor são forças dinâmicas e articuladas que atuam em nossas famílias ou relacionamentos” (p.28). Percebemos a desordem dessas forças sob a forma de sofrimento e doença. Em contrapartida, percebemos seu fluxo harmonioso como uma sensação de estar bem no mundo.

A constelação familiar é caracterizada como um método sistêmico fenomenológico. Isto é, ela “[...] é um caminho onde se preserva a maior isenção possível com respeito ao saber anterior, um método destituído de intenções, aberto a uma realidade que se revela por si mesma” (Schneider, 2007, p.112).

Para Hellinger (2007) significa, antes de tudo, que o terapeuta vê no cliente, desde o início, o sistema familiar e a comunidade de destino à que ele está vinculado. O terapeuta percebe o cliente em seu campo anímico; portanto, vê nele mais do que a sua realidade individual. Ele se abre não só ao cliente, mas também aos seus pais e a comunidade de destino que lhe é imposta pelo amor de vínculo.

Basicamente Hellinger (2007) percebeu que quando sentimos consciência leve isso não é garantia alguma de que estamos fazendo algo “certo” ou “bom”, mas apenas estamos seguindo algumas leis fundamentais, atávicas, que foram e continuam sendo importantes para o funcionamento dos grupos humanos e sua sobrevivência. Hellinger (2005), exemplifica:

Para pertencer a uma família de ladrões é preciso fazer coisas diferentes do que para pertencer a uma família de tradição cristã. Nos filhos de uma família e de outra, a boa e a má consciência estão associadas a comportamentos totalmente distintos. Assim, muitos consideram moral o que vale na própria família, e imoral o que nela não vale. Por conseguinte, o conteúdo da moralidade é totalmente determinado pelo sistema. (Hellinger, 2005, p.106).

Isto é, a consciência é entendida como um órgão da psique que vela pelo equilíbrio nas relações. Por mais que sejamos impelidos por nosso código genético, somos sempre vinculados a

relações num campo social onde nos comportamos. A consciência tem a capacidade de avaliar moralmente o próprio comportamento.

É importante destacar a necessidade de dar ênfase à compreensão de que os três níveis de consciência ou “Ordens do Amor”, assim denominadas por Hellinger, se encontram em cada uma das três espécies de consciência: na consciência pessoal, na consciência coletiva ou grupal e na consciência universal. O autor ainda acrescenta: “O que diferencia as consciências é exatamente o alcance e o movimento do amor e as leis que a abrangem” (Schneider, 2007, p.92).

Em assim sendo, a abordagem sistêmica, utilizando-se de uma metodologia fenomenológica, a Constelação Familiar traz à luz a dinâmica oculta dos relacionamentos familiares, restaurando a ordem natural e os vínculos de forma que cada pessoa possa encontrar o seu lugar no sistema. De uma forma completamente nova e inusitada, essa técnica é capaz de identificar pontos de tensão psicológica ou emocional que condicionam comportamentos humanos e que nem sempre revelam suas origens, tais como: emaranhamentos e desordens na hierarquia familiar ou organizacional, sentimentos ou co-dependências e relacionamentos destrutivos ou comprometidos.

1.5.7 A psicologia e a didática transpessoal na educação.

Vera Saldanha (2008) em seu livro “Psicologia Transpessoal: Um conhecimento emergente em psicologia da consciência” contribui profundamente com a didática, onde investiga fundamentos e condições no processo de ensino e aprendizagem, e permite generalizar seus resultados para distintas disciplinas. Citando: “essa possibilidade torna viável o objeto da presente investigação científica, uma vez que a proposta de uma didática transpessoal focaliza-se no “como” se pode dar o ensino e quais os seus resultados” (Saldanha, 2008, p. 29).

A didática, concebida como conjunto de técnicas sobre o “como fazer pedagogia”, vem passando por uma revisão; observa-se que esse “como” só tem sentido quando articulado a “para que fazer” e “por que fazer” (Saldanha, 2008, p.29).

Nesse sentido, podemos afirmar que a teoria do desenvolvimento da abordagem transpessoal consideram-se não só os aspectos da personalidade, bem como os aspectos da individualidade, os quais segundo Assagioli, “[...] abrangem a espiritualidade e referem-se a todos

os estados de expansão da consciência e atividades humanas que têm em comum valores superiores, éticos, estéticos e altruístas” (Assagioli, 1993 como citado em Saldanha, 2008, p.48).

Para tal, exige-se uma profunda sintonia consigo próprio e com o aprendiz. O educador precisa estar em sintonia com a sua essência, em ressonância com a unidade e não apenas aplicando técnicas. É imprescindível que sensibilize seus próprios canais da razão, emoção, sensação e intuição para que esse processo possa ser vivenciado e experienciado nos eixos experiencial e evolutivo em sua vida para a vida.

Nesse enfoque, há um desempenho de papéis diferentes para o educador e para o educando. Contudo, paradoxalmente no nível do absoluto, da unidade, em essência o educador, o educando, professor-aluno, todos são parte do todo e passíveis de serem saciados na mesma fonte, “cujo acesso é quase impossível de ser alcançado somente mediante o estado de consciência de vigília”. Isto é, teoria, técnica, educador e educando são diferentes em suas características e nos papéis que desempenham, mas enquanto imanentes de uma essência comum, também são iguais. (Saldanha, 2008, p.237).

Para tanto, a autora aponta que o educador precisa estar familiarizado com a vivência e treinar sua mente, ampliando cada vez mais seus potenciais. Pois os recursos disponíveis nessa abordagem, propiciam ao educador estabelecer pontes de contato com o educando, resgatando o seu potencial saudável.

Para Saldanha (2008) há uma aprendizagem, que é geral, mas há uma sabedoria que será individual, de cada aprendiz, resultante da interação entre educador e educando, mediante essa essência comum.

1.5.8 Algumas abordagens educativas.

Portanto, pensar na educação, na perspectiva transpessoal, além do desempenho do papel e dos conteúdos necessários do educador, é, ao mesmo tempo favorecer a emergência do saber no próprio educando, numa interação, possibilitando-lhe um aprofundar em seu próprio saber para o desenvolvimento do seu ser, da sua evolução. É uma educação para a vida.

Assim sendo, neste tempo de emergência de um novo “apreender a aprender”, há um movimento que visa uma renovação radical de nossos horizontes educacionais. O relatório mais

recente elaborado pela “Comissão internacional sobre a Educação para o Século Vinte e Um”, ligada a UNESCO e presidida por Jacques Delors, incluído no documento de trabalho do Congresso de Locarno, sobre evolução transdisciplinar da educação (1997), enfatiza claramente os quatro pilares de um novo processo educacional, centrado na consciência de inteireza: “Educar para Conhecer, Educar para Fazer, Educar para Conviver e Educar para Ser” (Nicolescu, 1999, p.42).

Jacques Delors, entre outros autores, afirma: “para que as atitudes e práticas pedagógicas dos professores se transformem no sentido de promoverem uma educação criativa, a educação não deve estar só voltada para o saber, mas também para o Ser” (Delors, 1999, p.99).

Saldanha (2008) argumenta:

Desse contexto emergem muitas questões: a) qual o sentido da verdadeira natureza do aprendizado para o ser humano? b) como ela é experienciada e vivenciada no ensino? c) de que maneira chega ao educando todo o repertório de informações que lhe será disponibilizado? d) quais os valores e crenças que estão na base da educação? e) qual a visão de mundo e de homem que a compõe? (p.30).

Sobre a perspectiva da educação, a intraculturalidade e a identidade assumem um papel fundamental, pois a “*La intraculturalidad constituye la base para la creación de un auténtico dialogo de saberes en igualdad de condiciones y comporta la transformación del Sistema Educativo*” (Aparicio, 2011, p.33). É necessário provocar e despertar para a discussão do aprender a Conviver e aprender a Ser, que possibilite o Viver consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, aprender a conhecer-se e reconhecer-se como pessoa.

Conforme Valério (2015), partiremos de uma análise conceitual de complementariedade por meio do conceito da sobreculturalidade e dos quatro pilares da Educação que são ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Ou seja, “Aprender a Aprender” (Intraculturalidade), “Aprender a Conhecer” (Multiculturalidade), “Aprender a Conviver” (Interculturalidade) e o seu resultado por meio do “Aprender a Ser” (Transculturalidade) completando assim, o processo de Sobreculturalidade.

Apoiados no paradigma ecológico defendido por Aparicio e Delgado (2014), onde a junção desses conceitos, busca o aprender a si conhecer, favorecendo uma ampliação de consciência para a realização de uma vida pessoal e coletiva mais plena e mais feliz.

Neste sentido, devemos entender a necessidade que cabe a escola e ao professor, a árdua tarefa de apoiar aos pais a través dos seus filhos, a reconciliar-se com eles mesmos, tal vez com sus primeiros dias de vida na escola, tal vez com sus próprios pais, que no valoravam o ensino e a aprendizagem, talvez esta seja a grande tarefa da Educação intracultural.

O nosso objetivo nesta pesquisa é avaliar, a partir da confirmação das nossas hipóteses, a aplicabilidade das ferramentas dentro do contexto escolar construindo dentro de uma análise conceitual a trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção educativa.

1.6 Metodologia

Na primeira fase (construção deste TFM): dentro de uma metodológica qualitativa, utilizamos inicialmente a perspectiva *Etic*, baseada no ponto de vista do investigador e seguir na segunda fase, numa futura investigação de doutorado onde se observará a perspectiva *Emic*, ponto de vista do objeto de estudo, podendo, portanto, serem utilizados vários métodos diferentes: etnográfico, etnológico e histórico. Assim como nos alerta Espina (2005), a questão do método em antropologia não é fácil, pois trata de uma ciência que estuda o homem e suas manifestações a partir de uma visão holística global.

Partimos também da análise conceitual, onde utilizaremos como fontes, artigos, livros e palestras de antropólogos, filósofos, pedagogos, psicólogos, historiadores e sociólogos que versaram sobre as ideias trabalhadas nos seus mais diversos âmbitos.

Utilizamos o método de Bardin (2009), que parte da análise por base em três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e a interpretação de acordo com o método Bardin. A pré-análise, nesse caso, está relacionada aos teóricos que já haviam debatido sobre os conceitos abordados e com a didática pedagógica utilizada na aplicação da ferramenta de intervenção, a exploração do material e o tratamento dos resultados estarão relacionados com o material físico e híbrido aplicado no programa PROJOVEM⁵.

⁵ Programa PROJOVEM - Adolescente, programa do governo Federal, destinado a adolescentes pertencentes a famílias beneficiárias do programa Bolsa Família ou em situação de risco social, no Jardim Noroeste na cidade de Campo Grande – MS (Brasil).

Tal método, também foi utilizado na interpretação das respostas das hipóteses da investigação direcionados a triangulação “pais/professores/alunos”, fazendo-se ainda, uso da Análise de Conteúdo de Tipo Classificatório; associando as categorias de análises que serviram de base de interpretação conceitual a elaboração do conceito da trans-pedagogia-sistêmica que serviram de base e de objeto de estudo.

Também utilizamos para interpretar e analisar os dados coletados a perspectiva de Geertz (1989), pois o referido autor nos afirma que, a perspectiva interpretativa consiste em dizer algo sobre algo, ou seja, se reforça com o apoio da analogia e nos diz que é necessário buscar relações entre os feitos, os discursos e os costumes, e transferir de um ao outro os juízos do investigador.

Para um melhor entendimento e compreensão, a nossa investigação parte do desenvolvimento de triangulações de conceitos/tempo/espço.

Em suma, nós utilizamos de perspectivas, métodos e orientações teóricas mistas para melhor atender aos objetivos da investigação, seja nas dualidades qualitativa/quantitativa; histórica/cultural; enfoques *emic/etic*; como também na junção de técnicas de investigação, como levantamento bibliográfico, a observação participante (neste caso realizada no projeto PROJovem), a busca documental, junção de métodos de análise Bardin/Geertz, e a forma da escrita simples e clara.

1.7 Método

Antropológico, Etnológico e Etnográfico.

Este estudo foi dividido em duas etapas: onde na primeira etapa utilizamos a etnologia, buscando trabalhar com os teóricos que já versaram sobre a temática nos mais diversos âmbitos do conhecimento humano: antropologia, educação, psicologia, etc.

Na segunda fase, em uma futura investigação, continuação deste TFM, fazendo uso da etnografia, será proposto um trabalho de campo de imersão, no contexto escolar no espaço geográfico correspondente Brasil/México/Espanha.

1.8 Ferramentas metodológicas

Fazendo uso da observação participante *in-loco* (realizado no projeto PROJOVEM), iremos utilizar como ferramentas metodológicas: desenhos, entrevista indireta, ferramentas de áudio e vídeo, aplicação do consentimento livre esclarecido, bem como, a utilização do diário de campo.

1.9 Categorias de análises

A princípio, a presente investigação parte da análise das seguintes categorias: aplicação das constelações familiares (análise do antes e do depois); utilização das ferramentas de intervenção; comparação com o processo de sobreculturalidade e possível criação da trans-pedagogia-sistêmica.

1.10 Triangulação de dados

1.10.1 Triangulação conceitual

Para garantir que a investigação seja confiável, é necessário a utilização de diversas estratégias; neste caso, consideramos a triangulação uma das técnicas mais importantes, porque nos permite visualizar por pontos múltiplos de referências para uma melhor compreensão de um objeto desconhecido. De acordo com Derzin (1970), a triangulação consiste na combinação de duas ou mais teorias, fontes de dados, e métodos de investigação, no estudo de um fenômeno singular.

Portanto, a nossa investigação, ao utilizar o pensamento do referido autor, partiu para as triangulações de dados/espacos/conceitos, conforme se verifica a seguir:

Existe, assim. Uma triangulação conceitual nessa visão: Sobreculturalidade/Psicologia Transpessoal/Constelações Familiares. Nesta ordem de ideias, a Trans-pedagogia-sistêmica⁶ surge como resultado dos elos entre a Sobreculturalidade, Psicologia Transpessoal e Constelações Familiares. Sendo assim, esta investigação parte da análise conceitual, para melhor compreender a linha de pensamento estrutural, e o papel e posicionamento da educação nessa triangulação.

⁶ A abordagem da Trans-Pedagogia-Sistêmica está sendo trabalhada nesta investigação com o intuito de uma verificação para uma possível aplicabilidade e, portanto, ser desenvolvida em uma futura pesquisa Doutoral.

1.10.2 Triangulação espacial.

Em um primeiro momento, partindo-se da problemática da investigação, será observado, a aplicação das constelações sistêmicas familiares na educação intercultural, como ferramenta capaz de gerar o desenvolvimento social e pessoal humano nas escolas. Nesse caso específico, por meio da triangulação do objeto Família/Escola/Comunidade, evidenciando a triangulação espacial Espanha/México/Brasil para uma futura pesquisa doutoral, tendo em vista o curto prazo para a apresentação do TFM no Mestrado.

1.11 Delimitação do objeto

O objeto de estudo a ser trabalhado, parte da análise conceitual e da aplicabilidade das constelações familiares e dos instrumentos da psicologia transpessoal aplicados no âmbito educacional escolar, tendo como parâmetro a aplicação do projeto: “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” no programa PROJOVEM, visando a construção da Transpedagogia-sistêmica. Dentro deste contexto, estamos desenvolvendo uma investigação, partindo da análise dos conceitos que vão surgindo na construção dessa ferramenta de intervenção.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

- Aparicio Gervás, J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilinguismo en América Latina*. Valladolid: Pirádime.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Delors, J. (. (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro a descubrir*. Madrid: Santillana.
- Derzin, N. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Londres: Butterworths.
- Espina, A. B. (1997). *Manual de Antropologia Cultural - 2ª edición*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Hellinger, B. (2005). *Religião, psicoterapia e aconselhamento espiritual*. São Paulo: Cultrix.
- Hellinger, B. (2007). *Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. São Paulo: Cultrix.
- Kuper, A. (1999). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
- Saldanha, V. (2008). *Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência*. Ijuí: Unijuí.
- Satir, V. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. Mexico: La prensa médica mexicana .
- Schneider, R. J. (2007). *A pratica das constelações familiares*. Patos de Minas: Atman.
- Valério Martins, D. (2015). A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: Caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. *Tesis Doutoral*. Salamanca, Espanha.
- Bertalaffing, L. v. (1976). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.) México: Fondo de Cultura Economica .
- Wiener, N. (1984). *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix.
- Winkin, Y. (coord.) Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, Schefflen, A., Sigman S., Watzlawick, P. (1982). *La nueva comunicación- Selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.

CAPÍTULO II - Caminhos Sobre a História da Construção do Pensamento Sistêmico

2.1 Paradigma sistêmico X pensamento sistêmico

Na linha do tempo, as mudanças de paradigmas ocorrem de tempos em tempos e estas acompanham a história da humanidade. Neste processo de evolução de paradigmas inclui as contribuições de várias ciências e hoje estamos presenciando uma grande mudança não só na ciência, mas também no âmbito social, vivenciamos um mundo globalmente interligado onde os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes e estes devem poder colaborar para a reconstrução do conhecimento e para a superação da visão fragmentada e reducionista do universo. Na obra de Thomas Kuhn, intitulada: “A estrutura das revoluções científicas”, diz: “Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2001, p.13).

Tanto a evolução da humanidade como a mudança de paradigmas vão se modificando invariavelmente ao longo da histórias no universo, ambos são processos dinamicos e inacabados. Os paradigmas são necessários pois eles orientam as nossas escolhas, a forma de olhar o mundo, a organização da sociedade e da comunidade científica, pois propõe novos modelos para compreender a realidade, possibilitando a mudança de crenças e valores e vão mudando os conceitos e os pensamentos dos fatos. Para Vasconcellos (2002), a palavra paradigma, tem sua origem do grego *parádeima*, que significa modelo ou padrão. Assim sendo, o homem lê o mundo conforme seus paradigmas e consegue, com essa “lente”, distinguir o “certo” e o “errado”, ou ainda, saber o que é cientificamente aceito ou não pela comunidade.

Assim, surge a necessidade de uma perspectiva ecológica, de um novo paradigma, de uma nova visão de realidade, onde os pensamentos, percepções e valores possam realizar uma mudança para a concepção holística da realidade. Nesse sentido, a Ecologia, se apresenta como uma nova concepção, que propõe a total integração entre os elementos animais e vegetais da terra. Com este desafio, o movimento pela ecologia propõe que “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas dentro de outras redes” (Capra, 1996, p.45). Neste sentido, o

mundo é percebido como uma rede de relações, que compreendem conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de variação e transformação.

Para Capra (1996), o paradigma ecológico parte de uma visão holística, considera o mundo como um todo integrado, e não uma reunião de objetos distintos. Também pode ser chamada visão ecológica, assim completa: “A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza” (p.25). Não separa os seres vivos do seu ambiente natural e os reconhece como uma rede de elementos que estão essencialmente interconectados e são interdependentes. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos.

Para tanto, Capra (1996) compartilha que a percepção da ecologia profunda:

[...] é percepção espiritual ou religiosa. Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexidade, com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda” (p. 17).

Nesse sentido, este estado de inteireza permite fazer perguntas profundas dos próprios fundamentos da visão de mundo, dos nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações passadas e futuras e com a vida da qual somos parte.

Para Capra (1996), a ecologia é uma palavra derivada do grego *oikos* “lar” que é o estudo do Lar Terra. Isto é, o estudo das relações que interligam todos os membros do Lar Terra. Em 1866 o biólogo alemão Ernst Haeckel, introduziu a expressão definindo-a como a ciência das relações entre o organismo e o mundo externo circunvizinho. Em 1909 o biólogo báltico e pioneiro da ecologia, Jakob Von Uexküll utilizou, pela primeira vez a palavra *Umwelt* significando meio ambiente. Já década de 20, Charles Elton, em seu livro pioneiro *Animal Ecology*, inseriu os conceitos de cadeias alimentares e de ciclos nutritivos como o princípio organizador central no âmbito das comunidades biológicas.

Seguindo pelo mesmo fio histórico em Capra (1996) o norte-americano Frederic Clements, ecologista e pioneiro no estudo da descendência, concebia as comunidades vegetais como superorganismos. Este conceito se prolongou por mais de uma década, gerando muitas discussões, até que o ecologista botânico britânico A. G. Tansley recusou o conceito de superorganismos e

introduziu o termo de ecossistema e o define como: “uma comunidade de organismos e suas interações ambientais físicas como uma unidade ecológica” (p.53), assim ele conforma todo o pensamento ecológico subsequente e a partir dele, iniciasse uma abordagem sistêmica da ecologia.

Nesse sentido, apresentamos este pequeno fio histórico para compreender como os ecologistas proporcionaram uma mudança de foco de organismos para comunidades, e vice-versa, aplicando os mesmos tipos de concepções a diferentes níveis de sistemas e demonstrar como a jovem ciência da ecologia enriqueceu a nova forma do pensamento sistêmico introduzindo dois novos conceitos: comunidade e rede. “Os organismos não são apenas membros de comunidades ecológicas, mas também são, eles mesmos, complexos ecossistemas contendo uma multidão de organismos menores, dotados de uma considerável autonomia, e que, não obstante, estão harmoniosamente integrados no funcionamento do todo” (Capra, 1996, p.34).

Diante da exposição do paradigma ecológico e amparados nas palavras de Aparico e Delgado (2014) que dizem: “*el paradigma ecológico, forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo y etnográfico. Considera el espacio social de intercambio, interrelación y diálogo, dentro de un contexto que se encuentran en constante cambio y transformación*” (p.23). Isto é, o paradigma ecológico não é determinista, procura apresentar e analisar o que acontece com o indivíduo e a sua interrelação com o grupo, dentro de um contexto sociocultural e ambiental no qual ele está inserido.

Entretanto, Capra (1996) compartilha que, a partir do século XX a visão holística, passa a ser versada como sistêmica. Dentro dessa perspectiva, nos prevaleceremos do paradigma sistêmico para esta investigação por ser capaz de dar respostas flexíveis e abertas aos diferentes comportamentos, estratégias, atitudes que o indivíduo compartilha dentro de uma sociedade e que existem outros fatores de influência além do social.

Neste sentido, várias pesquisas vêm trazendo questionamentos, pois já não é o indivíduo isolado do objeto de estudo. Em vários campos cresceu o interesse por temas como sistemas, comunicação, retroalimentação e começam a se organizar conhecimentos e novos conceitos, que mais tarde se agruparão em torno da Cibernética e da Teoria Geral dos Sistemas, de Bertalanffy e Norbert Wiener, onde passaremos a nos aprofundar dado ao nosso objeto de pesquisa, as Constelações Sistêmicas Familiares.

2.2 A teoria geral dos sistemas de Bertalanffy von Ludwing

A ideia de uma Teoria geral dos sistemas iniciou-se bem antes da cibernética, da engenharia dos sistemas e de outros campos afins. Porém, a necessidade e a viabilidade de um enfoque sistêmico são recentes e surge pela necessidade do fato de que o esquema mecanicista de vias causais isoláveis e do tratamento aleatório resultavam insuficientes para enfrentar os problemas teóricos, especialmente nas ciências biossociais e dos problemas práticos apresentados pela tecnologia moderna. A viabilidade dos trabalhos ficou claro a través dos diferentes avanços teóricos, epistemológicos, matemáticos, etc. que, embora lentamente, este foi progressivamente sendo realizado. Conforme o autor Bertalanffy (1976) defende “uma concepção organicista em biologia, que desse ênfase e pudesse ver o objetivo principal das ciências biológicas no descobrimento dos princípios da organização e dos seus diversos níveis” (p.10).

Segundo Bertalanffy (1976, p.9), muito embora o termo “sistema” propriamente dito não tivesse sido destacado, a história desse conceito inclui muitos nomes ilustres, tais como Gottfried Leibniz que o usou sob a denominação de “Filosofia Natural”; Nicolau de Cusa com a coincidência dos opostos; Ibn-Kaldun com a sucessão de entidades ou “sistemas” culturais; Hermann Hesse e o Glasperlenspiel e por não estender a lista de uma rica contribuição de pensadores que viam o funcionamento do mundo refletido em um jogo abstrato habilmente construído sob uma visão sistêmica.

Entretanto Bertalanffy (1976), explica que a visão de uma futura teoria formal, matemática, na teoria geral dos sistemas procurou estabelecer-se sobre uma sólida base biológica. Ele se opôs à posição dominante da física dentro da ciência moderna e enfatizou a diferença crucial entre sistemas físicos e biológicos, ele acreditava firmemente que os fenômenos biológicos exigiam novas maneiras de pensar, transcendendo os métodos tradicionais das ciências físicas. Von Ludwing dedicou-se a substituir os fundamentos mecanicistas da ciência pela visão holística:

A teoria geral dos sistemas é uma ciência geral de “totalidade”, o que até agora era considerado uma concepção vaga, nebulosa e semimetafísica. Em forma elaborada, ela seria uma disciplina matemática puramente formal em si mesma, mas aplicável às várias ciências empíricas. Para as ciências preocupadas com “totalidades organizadas”, teria importância semelhante àquela que a teoria das probabilidades tem para as ciências que lidam com “eventos aleatórios” (Capra, 1996, p.43).

Buscava princípios aplicáveis aos sistemas em geral, independentemente da sua natureza física, biológica ou sociológica, Bertalanffy (1976) completava que se “apresentamos isto e definimos bem o sistema, encontraremos a existência de outros modelos, princípios e leis que se apliquem a sistemas generalizados, sem se importar com as suas particularidades de gênero, elementos e forças participantes” (p.33).

Segundo Capra (1996), a grande contribuição de Ludwig von Bertalanffy foi a de uma “ciência geral de totalidade” pautavam-se na sua observação de que conceitos e princípios sistêmicos podem ser aplicados em múltiplos campos de estudo: “O paralelismo de concepções gerais ou, até mesmo, de leis especiais em diferentes campos”, esclareceu “é uma consequência do fato de que estas se referem a sistemas, e que certos princípios gerais se aplicam a sistemas independentemente de sua natureza” (p.44). Dado ao fato que os sistemas abrangem uma faixa tão ampla de fenômenos, envolvendo organismos individuais e suas partes, sistemas sociais e ecossistemas, ele confiava que uma “teoria geral dos sistemas” apresentaria uma estrutura conceitual geral, onde seria possível integrar diversas disciplinas científicas que se tornaram isoladas e fragmentadas. Assim como menciona o autor:

A teoria geral dos sistemas deveria ser [...] um meio importante para controlar e estimular a transferência de princípios de um campo para outro, e não será mais necessário duplicar ou triplicar a descoberta do mesmo princípio em diferentes campos isolados uns dos outros. Ao mesmo tempo, formulando critérios exatos, a teoria geral dos sistemas se protegerá contra analogias superficiais que são inúteis na ciência (Capra, 1996, p.44).

Bertalanffy (1976), propunha uma Teoria Geral dos Sistemas como uma nova disciplina científica, uma formulação de princípios válidos para sistemas em geral, seja qual fosse a natureza da composição dos seus elementos e das relações ou forças reinantes entre eles. “Por sorte, a teoria geral dos sistemas é uma ciência da totalidade” (p.37). Pondo em evidencia as suas metas principais:

1. Há uma tendência geral para a integração nas várias ciências sócias, naturais e sociais;
2. Essa integração parece orienta-se em torno a uma teoria geral dos sistemas;
3. Essa teoria poderia ser um recurso importante para buscar uma teoria exata nos campos não físicos da ciência;

4. Ao elaborar princípios unificadores que atravessam verticalmente o universo das ciências, esta teoria nos aproxima da meta da unidade da ciência;
5. Isto pode conduzir a uma integração, que faz muita falta a educação científica.

Para Bertalanffy (1976), o modelo conceitual é do organismo vivo como um sistema aberto, uma entidade em contínua interação com o ambiente, portanto, tal modelo continha implicações revolucionárias para a ciência social e comportamental. Conforme explica Davidson (1983):

[...] se as leis dos sistemas biológicos - que regem os processos como crescimento e adaptação podem ser aplicados às áreas além da biologia; e se a lei da gravidade é igualmente aplicável às maçãs e aos planetas; e se a lei da probabilidade se aplica igualmente à genética e aos seguros de vida, então as leis dos sistemas biológicos, bem poderiam ser aplicáveis à psique humana, às instituições sociais, e ao conjunto global da ecosfera. (p.23).

Capra (1996) relata que von Ludwig Bertalanffy marcou com perfeição um dilema que preocupava aos cientistas desde o século XIX a partir do ingresso da nova ideia de evolução no pensamento científico. “Enquanto a mecânica newtoniana era uma ciência de forças e de trajetórias, o pensamento evolucionista que se desdobrava em termos de mudança, de crescimento e de desenvolvimento exigia uma nova ciência de complexidade” (p.43).

E o primeiro resultado, segundo Capra (1996), que surge dessa nova ciência é a termodinâmica clássica, com sua ilustre segunda lei, isto é, a lei da dissipação da energia. O matemático francês Sadi Carnot formula pela primeira vez a segunda lei da termodinâmica, “onde em termos de tecnologia das máquinas térmicas, há uma tendência nos fenômenos físicos da ordem para a desordem. Qualquer sistema físico isolado, ou fechado, se encaminhará espontaneamente em direção a uma desordem sempre crescente” (p.44).

Para expressar em forma matemática exata a evolução dos sistemas físicos, os físicos introduziram uma nova quantidade de “entropia”. Que conforme a segunda lei, “a entropia de um sistema físico fechado continuará aumentando” e esse desenvolvimento é seguido de uma desordem crescente e a entropia poderá ser acatada como uma medida da desordem (Capra, 1996, p.44).

Nas palavras de Capra (1996) afirma que von Ludwing Bertalanffy, deu o primeiro passo ao distinguir que os “organismos vivos são sistemas abertos que não podem ser descritos por meio da termodinâmica clássica” (p.44). Ele denominou estes sistemas de abertos porque eles precisam se alimentar de um contínuo fluxo de matéria e de energia retirados do seu meio ambiente para permanecer vivos:

O organismo não é um sistema estático fechado ao mundo exterior e contendo sempre os componentes idênticos; “é um sistema aberto num estado (quase) estacionado [...] onde materiais ingressam continuamente vindos do meio ambiente exterior, e neste são deixados materiais provenientes do organismo” (Capra, 1996, p.44).

No entanto, ao contrário dos sistemas fechados que se mantêm num estado de equilíbrio térmico, os sistemas abertos ficam afastados do equilíbrio, denominado estado estacionário “caracterizado por fluxo e mudança contínuos”. von Ludwing Bertalanffy utilizou o termo “equilíbrio fluente” para apresentar esse estado de equilíbrio dinâmico. “Ele reconheceu claramente que a termodinâmica clássica, que lida com sistemas fechados no equilíbrio ou próximos dele, não é apropriada para descrever sistemas abertos em estados estacionários afastados do equilíbrio” (Capra, 1996, p. 44).

Portanto Capra (1996) aponta que, von Ludwing Bertalanffy concluiu: “em sistemas abertos, a entropia (desordem) pode diminuir”, e assim a segunda lei da termodinâmica pode não se aplicar. “Ele postulou que a ciência clássica teria de ser complementada por uma nova termodinâmica de sistemas abertos” (p.44). von Ludwing Bertalanffy sabia que as técnicas matemáticas requeridas para essa expansão da termodinâmica não estavam disponíveis. Foi na década de setenta que Ilya Prigogine, utilizou uma nova matemática para revalidar a segunda lei da termodinâmica, revisando criteriosamente as leis tradicionais da “ordem e desordem” completando em definitivo a solução das visões contraditórias de evolução. Após alguns anos, novamente Prigogine aprimora a través das “estruturas dissipativas” a auto regulação como outra propriedade chave dos sistemas abertos.

Segundo Bertalanffy (1976) “estamos ingressando na esfera do pensamento científico entidades de natureza essencialmente novas. Nas suas diversas disciplinas, a química, a biologia, a psicologia, as ciências sociais, etc.” (p.xiii). Onde a ciência clássica observava e estudava os

elementos do universo, como as enzimas, células, composição química, comportamentos, etc., de forma isolada, fragmentada com o desejo de após as suas experiências, voltar a juntar as partes, elaborando conceitos que resultariam na totalidade do sistema, formando a célula, a mente e a sociedade numa compreensão inteligível.

Nesse sentido, Bertalanffy (1976) aporta que não se trata de compreender só os elementos, mas também as suas relações. Isto é, “a interação enzimática numa célula, o jogo de muitos processos mentais conscientes e inconscientes, a estrutura e a dinâmica dos sistemas sociais, etc.”. Isto requer a observação e a exploração dos inúmeros sistemas do nosso universo pela sua função própria e a sua especificação. Assim a Teoria Geral dos Sistemas é a exploração científica de “tudo” e das “totalidades” (p. xix).

A tecnologia e as sociedades modernas tornaram-se tão complexas que os caminhos e os meios tradicionais já não são suficientes e para tanto se impõe atitudes de natureza holística, sistêmica e interdisciplinar. Isto é, a reorientação do pensamento e da visão de mundo resultante da introdução do “sistema” como um paradigma sistêmico.

O autor Bertalanffy (1976) divide este processo em três partes e diz:

Temos, primeiramente, que dar conta da “natureza do animal”, onde trata da ontologia dos sistemas; o que se entende por sistema e como estão plasmados os sistemas nos diferentes níveis do mundo da observação. Isto é, em uma galáxia, um cachorro, uma célula e um átomo são sistemas reais. Os seres percebidos na observação ou inseridas nesta e que existem independentemente do observador. Por outro lado, temos os sistemas conceituais, como a lógica, a matemática e ainda podemos incluir a música, por que acima de tudo são construções simbólicas, “com sistemas abstraídos (ciência) como subclasses desta última, isto é, sistemas conceituais correspondentes a realidade (p.vxi).

Desta forma o autor aclara que “Um ecossistema ou um sistema social é bem <real>”, cita estes dois exemplos: “quando falamos que um ecossistema está perturbado pela contaminação ou mesmo quando a sociedade nos põe frente a problemas difíceis de resolver”. Para afirmar que estes são construções conceituais da mente, que partem da dinâmica gestáltica e dos processos de aprendizagem vindos de fatores culturais e linguísticos que determinam o que de fato vemos e percebemos (Bertalanffy, 1976, p. xvi).

Seguindo com este autor, a segunda parte leva a epistemologia dos sistemas. Diz o autor que, a percepção não é uma reflexão de “coisas reais” e nem o conhecimento uma mera aproximação da “verdade” ou mesmo da “realidade”. “É uma interação entre o conhecedor e o conhecido, dependendo de múltiplos fatores da natureza biológica, psicológica, cultural, linguística, etc.” A física nos diz que não há entidades como partículas, moléculas ou ondas que existam independentemente do observador. Isto é, a realidade não é nada mais que um monte de partículas físicas, genes, reflexos, pulsões, etc., vemos a ciência como uma das <perspectivas> em que o homem, com a sua doação e a sua servidão biológica, cultural e linguística há criado para ver o universo ao qual está inserido ou melhor, está adaptado à mercê da evolução e da história (Bertalanffy, 1976, p.xviii).

E a terceira parte, Bertalanffy (1976), se ocupará das relações entre o homem, o mundo e os valores e, assim complementa:

Si la realidad es una jerarquía de totalidades organizadas, la imagen del hombre diferirá de la que le otorgue un mundo de partículas físicas gobernadas por el azar, como realidad última y sola <verdadera>. Antes bien, el mundo de los símbolos, valores, entidades sociales y culturas es algo muy <real>, y su inclusión en un orden cósmico de jerarquías pudiera salvar la oposición entre las <dos culturas>, la ciencia y las humanidades, la tecnología y la historia, las ciencias naturales y sociales, o como se quiera formular da antítesis (p. xviii).

Bertalanffy (1976) apresenta a Teoria Geral dos Sistemas com um olhar humanístico e declara que os fenômenos sociais devem ser considerados em términos de <sistemas> de entidades socioculturais. O autor segue nas suas palavras “*Más bien parecemos víctimas de <fuerzas históricas>*” pois os eventos parecem envolver algo mais que decisões e ações individuais, parecem estar determinados por sistemas socioculturais. “Os sistemas desencadeiam um comportamento em situações críticas, e depois de feito, não podem retornar ao seu lugar de origem” (p.7).

As ciências sociais se ocupam dos sistemas socioculturais. “*Los grupos humanos, desde los más reducidos – amistades personales, familia – hasta los máximos – naciones y civilizaciones -, no son más que fruto de <fuerzas> sociales presentes, aunque sea en forma primitiva, en*

organismos subhumanos” (Bertalanffy, 1976, p. 206). fazem parte de uma natureza criada pelo homem, denominando-se cultura.

Assim sendo e conforme Bertalanffy (1976), as ciências naturais tratam das entidades físicas no tempo e no espaço com partículas, átomos e moléculas. A ciência social trata dos seres humanos no universo da cultura, criada pelo homem. O universo cultural é acima de tudo simbólico, partindo da linguagem, condição previa da cultura, até as suas relações com seus semelhantes, o status social, as leis, a ciência, a arte, a moral, os valores, a religião, etc., estão governadas por entidades simbólicas. O homem vive num mundo de símbolos, criador de símbolos e governado pelos símbolos.

Mas a proposta da Teoría Geral dos sistemas foi recebida com incredulidade, era vista como superficial no meio científico e diziam que elas dissimulavam diferenças genuínas e que sugeriam conclusões errôneas. Para outros, tratava-se de filosofia e era metodologicamente inválida. Gradualmente Bertalanffy (1976), foi percebendo que tais objeções não conferiam com o que realmente representava a teoria dos sistemas: tentar a interpretação e a teoria científica onde antes não tinha nada. A teoria geral dos sistemas respondia a uma secreta tendência em várias disciplinas.

Assim, em 1954, durante o primeiro ano do *Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences* (Palo Alto), encontram-se Boulding, o biomatemático A. Rapoport, o fisiólogo Ralph Gerard e Bertalanffy von Ludwing, e em seguida mudam o nome para a Sociedade para a Investigação Geral de Sistemas para dar impulso ao desenvolvimento de sistemas aplicáveis a mais de um dos departamentos tradicionais de conhecimento, onde as suas principais funções são a de:

1. Investigar o isomorfismo dos conceitos, das leis e os modelos nos diversos campos; 2. Estimular o desenvolvimento de modelos teóricos adequados nos campos que carecem deles; 3. Minimizar a repetição de esforço teórico em diferentes campos; 4. Promover a unidade da ciência melhorando a comunicação entre os especialistas (Bertalanffy, 1976, p.32).

Winkin (1982) afirma que a *General Systems* sobre a direção de A. Rapoport aparece frente a uma política flexível de pesquisas e publicações num campo carente e necessitado de novas ideias e de exploração científica. Assim, surgem ao mesmo tempo três contribuições fundamentais, são: Norbert Wiener com a Cibernética, retroalimentação e informação que foram muito mais além dos campos da tecnologia e os levou aos campos da biologia e aos sociais. Shannon y Weaver com

a teoria da informação e von Neumann e Morgenstern com a teoria dos jogos. Gostaríamos de destacar que os diversos autores que serão discutidos e a suas respectivas teorias, em um determinado momento do espaço e do tempo terão em comum as suas passagens pela Universidade de Palo Alto, na Califórnia (EUA).

Entretanto Capra (1996) esclarece que von Ludwing não viu a realização da sua visão, e talvez nem a teoria geral da totalidade que ele idealizava fosse formulada. No entanto, ao longo de duas décadas após sua morte, em 1972, “uma concepção sistêmica de vida, mente e consciência começou a emergir, transcendendo fronteiras disciplinares e, na verdade, sustentando a promessa de unificar vários campos de estudo que antes eram separados” (p.44). Ainda que, essa nova concepção de vida tenha suas origens mais claramente expostas na cibernética do que na teoria geral dos sistemas, ela seguramente deve muito aos conceitos e ao pensamento que Ludwig von Bertalanffy inseriu a ciência.

2.3 A cibernética de Norbert Wiener

Segundo Capra (1996), em 1948, o científico norte-americano Norbert Wiener publica *Cybernetics: or the Control and Communication in the animal and the Machine*, livro que apresenta as hipóteses e o corpo fundamental da cibernética. A cibernética logo se torna um poderoso movimento intelectual, que se desenvolveu independentemente da biologia orgânica e da teoria geral dos sistemas. Os pesquisadores eram formados por um grupo de matemáticos, neurocientista, cientistas sociais e engenheiros. O objetivo da pesquisa era encontrar um nível diferente de descrição e se concentravam nos padrões de comunicação, e especialmente em redes. As pesquisas os conduziram as concepções da retroalimentação e de auto regulação e, mais tarde, à de auto-organização.

[...] um campo mais vasto que inclui não apenas o estudo da linguagem, mas também o estudo das mensagens como meios de dirigir a maquinaria e a sociedade, o desenvolvimento de máquinas computadoras e outros autômatos [...], certas reflexões acerca da psicologia e do sistema nervoso, e uma nova teoria conjectural do método científico (Wiener, 1984, p.15).

Capra (1996) diz que dado a um complexo de novas ideias inspiraram Norbert Wiener ao designar um nome especial para a “Cibernética”. A palavra deriva do grego *kybernetes* “timoneiro”, e Wiener definiu a cibernética como a ciência do “controle e da comunicação no animal e na máquina”. Wiener (1948), a palavra “controle” é reforçada pela correspondência que “*kubernetes*” vem do latim *gubernator*, a máquina de leme utilizada em navios seria um dos mais antigos dispositivos a incorporar os princípios estudados pela cibernética” (p.19).

Para Wiener (1984), a cibernética iniciou-se como uma ciência interdisciplinar, para se conectar com as outras ciências. Trata da estrutura dos sistemas reguladores e ela está estreitamente vinculada a Teoria de Controle e a Teoria Sistêmica, desde a sua origem como ao largo da sua evolução. Na metade do século XX, a cibernética é igualmente aplicável aos sistemas físicos como aos sistemas sociais, onde estes afetam seu ambiente externo e logo adaptam-se a ele. Isto é, centram-se em funções de controle e comunicação nos fenômenos tanto internos como externos do sistema, esta capacidade é natural nos organismos vivos e procuram reproduzi-los nas máquinas e nas organizações.

De acordo com o matemático Wiener (1984), os dispositivos automáticos e os seres vivos apresentam fortes semelhanças na sua estrutura e funcionamento, enquanto sistemas abertos: o princípio fundamental é a manutenção da ordem no interior dos sistemas; pela segunda lei da termodinâmica, o caos sobrevirá sempre sobre a ordem no interior dos sistemas, o reverso nunca acontecerá espontaneamente, aqui surge a necessidade dos sistemas se autorregularem no sentido de manter a ordem para combater o caos.

Conforme Winkin (1982) a cibernética de Wiener está relacionada com a pesquisa que realizou durante a II guerra mundial onde estudou os problemas da conduta dos tiros dos canhões antiaéreos (DCA). Onde dada a velocidade do avião, era necessário calcular a sua posição futura e a partir da sua posição anterior e, se o canhão tiver a informação da distância entre a trajetória real e a ideal do seu alvo, pode aproximar progressivamente o avião até abatê-lo. Com este problema, Wiener cria o conceito de feedback, também chamado de retroalimentação ou retroação, os quais são aplicáveis universalmente.

Capra (1996) compartilha que tanto Wiener como os seus companheiros reconheciam a retroalimentação como um mecanismo fundamental da homeostase e por meio da autoregulação que os seres vivos mantem-se num estado de equilíbrio dinâmico. “Hoje, entendemos que os laços

de realimentação estão presentes em todo o mundo vivo, pois constituem um aspecto especial dos padrões de rede não-lineares característicos dos sistemas vivos” (p.51).

Ainda Capra (1996, p.53) informa que “desde o início da cibernética, Norbert Wiener estava ciente de que a retroalimentação é uma importante concepção para modelar não apenas organismos vivos, mas também sistemas sociais” (p.53). Wiener (1984) descreve que: “É certamente verdade que o sistema social é uma organização semelhante ao indivíduo, que é mantido coeso por meio de um sistema de comunicação, e que tem uma dinâmica na qual processos circulares com natureza de realimentação desempenham um papel importante” (p.42). Conforme abaixo:

[...] solo puede entenderse la sociedad mediante el estudio de los mensajes y de las facilidades de comunicación de que ella dispone y, además, que, en el futuro, desempeñaran un papel cada vez más preponderante los mensajes cursados entre hombres y máquinas, entre máquinas y hombres y entre máquina y máquina (Wiener, 1969, p.16).

Nesse sentido, preocupa-se com a comunicação entre os indivíduos. O homem está imerso em um mundo percebido pelos sentidos. Tanto o cérebro, quanto o sistema nervoso coordenam as informações que recebem, depois de armazenadas e processadas, manifestam-se por meio dos órgãos de execução, geralmente os músculos e, estes atuam sobre o mundo exterior que refletem no sistema nervoso central por meio de receptores, tais como a cinestesia. O acúmulo desta informação somada a experiências do passado acessam reações que influem sobre as ações no futuro. “Viver de forma efetiva significa possuir a informação adequada.” Portanto, “a comunicação e a regulação constituem a essência da vida interna do homem, tanto quanto a sua vida social” (Wiener, 1969, pp. 17-18).

As mensagens são em si uma forma de padrão e de organização. Com efeito, é possível tratar conjuntos de mensagens como tendo uma entropia, tais como conjuntos de estados do mundo exterior. Assim como a entropia é uma medida da desorganização, a informação transmitida por um conjunto de mensagem é uma medida de organização. De fato, é possível interpretar a informação de uma mensagem essencialmente como o negativo de sua entropia e o logaritmo de sua probabilidade. Isto é, quanto mais provável é a mensagem, menor é a informação fornecida. Como por exemplo, uma placa proporciona menos informação que a de um grande poema (Wiener, 1969, p. 21).

Para Wiener (1984), a retroalimentação ou retroação é o “controle de uma máquina com base em seu desempenho efetivo, e não com base em seu desempenho previsto” (p.37). Num sentido mais amplo, “a retroalimentação passou a significar o transporte de informações presentes nas proximidades do resultado de qualquer processo, ou atividade, de volta até sua fonte” (p.13). Isto é, a propriedade de ajustar a conduta futura a fatos passados.

Em outras palavras, a retroalimentação é o procedimento através do qual parte do sinal de saída de um sistema (ou circuito) é transferida para a entrada deste mesmo sistema. Quando a retroalimentação diminui o nível da saída, fala-se de retroalimentação negativa, e quando a retroalimentação amplia o nível da saída fala-se de retroalimentação positiva. Entretanto, a retroalimentação pode também ter um efeito variável (às vezes positivo, às vezes negativo) de acordo com as condições, tempo de transmissão e inercia sistema (Wiener, 1984, p.18).

Nas palavras de Winkin (1982), para Wiener, além do propósito da Cibernética, este científico pensou em uma ciência que estudasse o controle e a comunicação nos animais e nas máquinas. Os conceitos básicos da cibernética são o tempo, a informação e a sua transmissão no espaço e no tempo, O projeto da cibernética é mais uma maneira de pensar sobre uma teoria articulada e detalhada. A partir da ideia de feedback, a tradicional explicação linear é um pouco obsoleta. Todo o feedback tem efeito sobre a causa, todo processo deve estar concebido segundo um padrão circular ou casualidade circular. A ideia é simples, mas as suas implicações são importantes, especialmente quando a noção de sistema é introduzida na análise.

[...] la tendencia estadística de la naturaleza hacia el desorden, hacia el aumento de la entropía, se expresa mediante la segunda ley de la termodinámica. Nosotros, los seres humanos, no somos sistemas aislados. Ingerimos alimento tomado del exterior que produce energía; como resultado, somos parte de ese mundo más amplio que contiene las fuentes de nuestra vitalidad. Pero lo más importante es que aceptamos informaciones mediante nuestros sentidos y que actuamos de acuerdo con ellas (Wiener, 1969, p.27).

Nesse sentido, o princípio de feedback consiste em realimentar o sistema com as informações sobre o próprio desempenho obtido a fim de equilibrar os desvios em relação ao desempenho desejado. Entretanto, as máquinas controladas por feedback, são indispensáveis a

existência de um ou mais detectores e monitores que façam papel de órgãos sensórios, de forma que as informações coletadas possam ser conferidas com o padrão de desempenho programado. “A diferença entre o desempenho realizado e o esperado é transformada na informação que o mecanismo de compensação utilizará para trazer o desempenho futuro para valores mais próximos do padrão esperado” (Wiener, 1969, pp.13-24).

Wiener (1948), observou que estes mecanismos controlados por feedback, podiam apresentar uma oscilação irregular e crescente, capaz de tornar o sistema incontrolável e levá-lo à desordem. Esse movimento de oscilação irregular parecia atingir não só máquinas controladas por feedback, mas também em alguns seres humanos vitimados pela ataxia, deficiência que se caracteriza pela perda de coordenação de movimentos musculares voluntários.

Wiener e Rosenblueth observaram que, em alguns distúrbios neurológicos, o portador de ataxia apresentava irregularidades, apesar do sistema muscular estar em condições adequadas, fosse incapaz de andar ou mesmo de ficar em pé. As pesquisas em pacientes com ataxia demonstravam que ter músculos bons não eram suficientes para uma ação eficaz e concisa: as informações do feedback fornecidas pelo sistema proprioceptivo⁷, combinadas com as provenientes de outros sentidos, são imperativas para o sistema nervoso central produzir o estímulo apropriado para o trabalho muscular. Assim esclarecia: “Algo semelhante ocorre no caso dos sistemas mecânicos” (Wiener, 1948, pp.113-114).

Desta forma, o sistema nervoso central concebe um processo circular “emergindo do sistema nervoso para os músculos, e reentrando ao sistema nervoso pelos órgãos dos sentidos” cujo princípio seria idêntico ao que havia encontrado em dispositivos de controle de máquinas (Wiener, 1948, p. 15).

Esses conceitos foram publicados no artigo *Behavior, Purpose and Teleology* (*American Society for Cybernetics*, [s.d.]) e apresentadas por Rosenblueth em maio de 1942 a um grupo de pesquisadores em um encontro da Josiah Macy Foundation (Wiener, 1948, p.15).

⁷ [. De] propriocepção também denominada como cinestesia, é o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão. Este tipo específico de percepção permite a manutenção do equilíbrio postural e a realização de diversas atividades práticas. Resulta na interação das fibras musculares que trabalham para manter o corpo na sua base de sustentação, de informação táteis e do sistema vestibular localizado no ouvido interno. Pesquisado em <https://pt.wikipedia.org/wiki/> em 23 de março de 2016.

Paralelamente ao trabalho de Wiener (1948) e dos seus colegas que vinham estimulando hipóteses, teorias e pesquisas tanto na antropologia como em diversos outros campos científicos, e ter dado origem a novas áreas, como as ciências cognitivas, Ludwing von Bertalanffy vinha trabalhando nas pesquisas da teoria geral dos sistemas. Winkin et al. (1982) cita que a partir dessas investigações estes investigadores o definem assim: “O sistema se define como um complexo de elementos em interação, interações cuja natureza não é aleatória. A teoria geral dos sistemas e a cibernética se interpenetraram progressivamente para dar como resultado o que hoje se denomina a “sistêmica” (p.15).

2.4 O pensamento sistêmico

Winkin (1982) no seu livro “a nova comunicação” compartilha: “O encontro da Teoria Geral dos Sistemas e a Cibernética se interpenetraram progressivamente para dar como resultado o que hoje se denomina a sistêmica” (p.37). Juntamente com Capra (1996) aclara que:

A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como “pensamento sistêmico” (p.32).

Para Capra (1996), na década de 40, os termos “sistema” e “pensamento sistêmico” tinham sido utilizados por vários cientistas, mas foi von Ludwing que por meio das teorias de um sistema aberto e de uma teoria geral dos sistemas que instituíram o pensamento sistêmico como um movimento científico de primeira magnitude. Fortemente apoiado e amparado pela Cibernética, as visões do pensamento sistêmico e da teoria sistêmica passam a fazer parte da linguagem científica, e induziram a muitas metodologias e aplicações novas como a engenharia dos sistemas, análise de sistemas, dinâmica dos sistemas, e assim por diante.

Nesse sentido e hoje amplamente reconhecida como parte de um novo paradigma cultural que busca uma visão integrada do homem e seu contexto aplicado à compreensão do comportamento. O paradigma sistêmico contrapõe-se ao reducionismo científico até então aplicada pela ciência convencional e reconhece o paradigma sistêmico por conceber a vida em suas múltiplas dimensões. Isto é, vê os organismos vivos dentro de uma totalidade dinâmica, tudo

está inteiramente relacionado com o todo, conectado a um processo dinâmico e flexível. A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração.

A base da Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (1976), emergiu da concepção sistêmica e totalizadora da biologia, denominada organicista, que considerava o organismo um sistema aberto em constante intercâmbio com os outros sistemas periféricos por meio das complexas interações. Mais tarde aplicou estas ideias aos sistemas sociais e com esta nova teoria se retoma a visão sistêmica e integradora para entender a realidade.

Capra (1982) diz que a visão sistêmica vê o “mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas a unidades menores” (p.254). Todo e qualquer organismo, desde a menor bactéria até os seres humanos, passando pela imensa variedade de plantas, é uma totalidade integrada e, portanto, um sistema vivo. Estes aspectos de totalidade e de interação mútua também são evidenciados nos sistemas sociais, como exemplos: “o formigueiro, a colmeia ou uma família humana. O que se preserva numa região selvagem não são árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles” (Capra, 1982, p.246).

Em Capra (1996) compartilha que ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As características das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Assim sendo, o pensamento sistêmico é pensamento contextual. Isto é, procura explicar as coisas considerando o seu contexto, levando em consideração o seu entorno.

Para Capra (1996), outra característica importante nos organismos vivos e nos sistemas sociais é a sua capacidade de adaptação ao meio ambiente variável. Muitos dos organismos vivos “estão não só inseridos em ecossistemas, mas são eles próprios ecossistemas complexos, contendo uma infinidade de organismos menores que possuem considerável autonomia, integram-se harmoniosamente no funcionamento do todo” (p.259). Assim como descreve Lewis Thomas como citado em Capra (1996):

Aí estão eles, movimentando-se de um lado para outro no meu citoplasma. [...] seu parentesco é muito menor comigo do que entre si e com as bactérias que vivem livremente lá fora, à sombra da colina. Sinto-os como se fossem seres estranhos, mas acode-me o pensamento de que as mesmas criaturas, precisamente as mesmas, estão também nas células das gaivotas e baleias, e na erva das dunas, e nas algas marinhas, e nos bernardos-eremitas, e, mais para o lado da terra, nas folhas da faia no quintal de minha casa, e na família de jaritacacas sob o muro dos fundos, e até naquela mosca pousada na vidraça da janela. Através deles, estou ligado a todos os seres vivos: sim, tenho parentes próximos, parentes em segundo grau, espalhados por toda parte (Lewis Thomas citado em Capra, 1996, p.259).

Nesse sentido, ressaltamos a tendência dos sistemas vivos para formar estruturas de múltiplos níveis, que diferem em sua complexidade onde é comum à toda sua natureza e tem como princípio básico a sua auto-organização. Também, em cada nível de complexidade encontramos sistemas integrados, que são auto organizadores, que consistem em partes menores e, ao mesmo tempo, atuam como partes de totalidades maiores. Como exemplos podemos falar do corpo humano, que contém sistemas compostos de vários órgãos, cada um constituído de tecidos e cada tecido composto de células. “As relações entre esses níveis sistêmicos podem ser representadas por uma <árvore sistêmica>” (Capra, 1996, p. 259).

Capra (1996) trata, tal como numa árvore real, existem interligações com interdependências entre todos os níveis sistêmicos; cada nível interage e comunica-se com seu meio ambiente total. O tronco da árvore sistêmica indica que o organismo individual está ligado a sistemas sociais e ecológicos mais vastos, que, por sua vez, têm a mesma estrutura da árvore. Em cada nível, o sistema que está sendo considerado pode constituir um organismo individual.

Este autor aclara que uma célula pode ser parte de um tecido, mas pode também ser um microrganismo, que por sua vez é parte de um ecossistema; e quase sempre é impossível traçar uma distinção nítida entre essas descrições. Todo subsistema é um organismo relativamente autônomo, mas também, ao mesmo tempo, um componente de um organismo maior; é um "holon", no termo de Arthur Koestler, manifestando ambas as propriedades independentes dos todos e as propriedades dependentes das partes. Assim, o predomínio total de ordem no universo assume um novo significado: a ordem em um nível sistêmico é a consequência da auto-organização em um nível maior (Capra, 1996, p.260).

Segundo Capra (1996) e do ponto de vista evolutivo, os sistemas de múltiplos níveis, estão muito difundidos na natureza. O processo de evolução deles é muito rápido e a sua sobrevivência é maior do que os sistemas não estratificados. Isto porque em processos de perturbação eles podem se decompor em sus vários subsistemas evitando a sua destruição por completo. Ao contrário dos sistemas não estratificados, pois em estado de perturbação eles desaparecem totalmente.

Em cada nível existe um equilíbrio dinâmico entre tendências auto afirmativas e integrativas, e todos os holons⁸ atuam como interfaces e postos de revezamento nos níveis sistêmicos. O nosso ponto importante é aqui, onde os teóricos de sistemas chamam de: “hierárquico” a esse padrão de organização. A palavra “hierarquia” referia-se originalmente ao governo da Igreja. Como todas as hierarquias humanas, esse corpo governante organizava-se de acordo com os níveis de poder, cada escalão estava subordinado a outro nível superior. No passado, a ordem estratificada da natureza foi por vezes mal interpretada com o propósito de justificar as estruturas sociais e políticas autoritárias (Capra, 1996, p.260).

Para uma melhor compreensão do termo hierarquia que utilizaremos no próximo capítulo, daremos um pouco mais de atenção, assim como Capra (1996) diz:

Para evitar confusão, podemos reservar o termo “hierarquia” para os sistemas de dominação e controle bastante rígidos em que as ordens são transmitidas de cima para baixo. O símbolo tradicional para essas estruturas é a pirâmide. Em contraste, a maioria dos sistemas vivos exibem modelos de organização em múltiplos níveis, caracterizados por muitos e intrincados percursos não-lineares, ao longo dos quais se propagam sinais de informação e transação entre todos os níveis, tanto ascendentes quanto descendentes (p.261).

A árvore como símbolo mais apropriado pela natureza ecológica dá estratificação nos sistemas vivos. Assim como uma árvore retira seu alimento através das raízes e das folhas, também a energia de uma árvore sistêmica flui em ambas as direções, sem que uma terminação domine a outra, sendo que todos os níveis interagem em harmonia, interdependentes, para sustentar o funcionamento do todo. Nesse sentido, um dos aspectos mais importantes da ordem estratificada da natureza é a sua organização complexa e o que deve ser observado é realmente o nível de

⁸ Segundo o autor Frijot Capra (1996, p. 260) vem do grego "*hieros*", "sagrado", e "*arkhia*", "regra".

atenção do observador. Isto é, os padrões observados da matéria são reflexos de padrões da mente (Capra, 1996).

Capra (1982) voltando a metáfora da árvore: “quando vemos uma rede de relações entre folhas, ramos, galhos e tronco, chamamos a isso de árvore”. Geralmente, muitos de nós ao desenhar uma árvore, não desenhamos as raízes, porque não a percebemos ou porque nos esquecemos dela. No entanto, as raízes de uma árvore são, com frequência, tão presentes quanto as partes que vemos. Além disso, “numa floresta, as raízes de todas as árvores estão interligadas e formam uma densa rede subterrânea na qual certamente não há fronteiras entre as árvores” (p.247).

Em resumo, o que chamamos de árvore depende de nossas percepções. Depende, como dizemos em ciência, de nossos métodos de observação e de medição. Nas palavras de Heisenberg: “O que observamos não é a natureza em si, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento”. Desse modo, o pensamento sistêmico envolve uma mudança da ciência objetiva para a ciência “epistêmica”, para um arcabouço no qual a epistemologia — “o método de questionamento” — torna-se parte integral das teorias científicas (Capra, 1982, p.248).

2.5 A história da construção da teoria geral da comunicação

Winkin (1982) aporta que, aproximadamente nos anos 60 e 70, o antropólogo Gregory Bateson e a sua equipe de psiquiatras buscaram formular uma Teoria Geral da Comunicação. Ray Birdwhistell e Edward Hall são antropólogos com uma considerável bagagem de conhecimento linguísticos que tentam ampliar o conhecimento tradicional da comunicação, introduzindo a comunicação corporal (*Kinésica*) e do campo interpessoal (*proxêmica*) ⁹. Erving Goffman, sociólogo, trabalha nos asilos e estuda a trama do tecido social nesses espaços.

Nas palavras de Winkin (1982), Dom Jackson e Paul Watzlawick prosseguem com a obra de Bateson nos estudos da psiquiatria. Stuart Sigman segue no pensamento de Birdwhistell e

⁹Proxêmica \cs\substantivo feminino (d1963) 1. Estudo das distâncias físicas que as pessoas estabelecem espontaneamente entre si no convívio social, e das variações dessas distâncias de acordo com as condições ambientais e os diversos grupos ou situações sociais e culturais em que se encontram. 2. Estudo das manifestações culturais (arquitetônicas, urbanísticas, linguísticas etc.), das tendências ou necessidades de as pessoas distribuírem-se espacialmente de maneira determinada, estabelecendo distâncias entre si. (Houaiss). Pesquisado de <http://www.dicionarioinformal.com.br/usuario/id/27/> em 15 de abril de 2016.

Goffman. Toda esta rede de renomados cientistas e pesquisadores, bem como outros que aqui já mencionados e outros a serem citados, compunham a famosa Universidade Invisível de Palo Alto. Curiosamente estes investigadores, apenas se encontravam, nos rápidos encontros a traves das conferências e palestras. Mas sempre mantinham o contato e a comunicação dada as pesquisas desenvolvidas no objeto da pesquisa e das ideias em comum: “A comunicação deve ser investigada nas ciências humanas por meio de um modelo próprio” (p.19).

Este grupo de investigadores, iniciam a pesquisa a partir da observação do comportamento natural. Os seres humanos se movimentam, emitem sons, comem, reúnem-se em pequenos grupos diversos, de homens e mulheres, jovens e velhos, etc. podem apresentar a observação das mais diversas categorias, classes e gêneros a partir das múltiplas posições, mas essa tarefa pode prosseguir sem jamais terminar. Mas, a investigação da comunicação entre os homens só se inicia a traves do momento em que se formula a pergunta: “¿Cuales son, entre los millares de comportamientos corporalmente posibles, los que tiene la cultura para constituir conjuntos significativos?” (Winkin, 1982, p.21).

Esta pergunta levanta uma questão na escolha e na organização dos comportamentos e envolve a adesão a um postulado: a existência dos “códigos” no comportamento pessoal e interpessoal regulam a sua existência no contexto e na sua significação. Todo homem vive necessariamente, ainda que inconscientemente nos códigos e pelos códigos, pois todo comportamento supõe isso. Nesse sentido, os investigadores chamaram de comunicação a utilização de todos esses códigos e como resposta disseram: “Não é possível deixar de se comunicar”. Este é um dos axiomas principais, escritos por Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson no livro Uma lógica da Comunicação (Winkin, 1982, p.25).

A analogia com a linguagem pode compreender esta posição aparentemente paradoxal: No momento que abrimos a boca e falamos com uma pessoa, utilizamos uma diversidade de regras: regras de estruturação da linguagem apropriada ao seu interlocutor, ao tema abordado, ao lugar que nos encontramos, as regras de colocação verbal e os tempos da fala acordados a cada interlocutor, etc. Portanto, o conjunto de sistemas do comportamento, onde a palavra não é mais que um subsistema, ambas podem considerar-se na mesma perspectiva. Assim como escrevem Paul Watzlawick e John Eeakland citado em Winkin (1982) em uma obra recente: “*The Internactional View*”:

De la misma manera que es posible hablar correcta y corrientemente una lengua y no tener, sin embargo, la menor idea de su gramática, obedecemos de una manera permanente a las reglas de la comunicación, pero las reglas mismas, la <gramática> de la comunicación, es algo de lo que somos inconscientes (como citado en Winkin, 1982, p.22).

Segundo nas palavras de Winkin (1982), a comunicação, nesta perspectiva, é um processo social permanente, que integra múltiplas formas de comportamento: a palavra, o gesto, o olhar, a mímica, o espaço psicogeográfico, etc., não trata de estabelecer uma oposição a comunicação verbal e a comunicação não verbal. A comunicação é um sistema todo integrado. Para estes autores, não se pode isolar cada componente do sistema da comunicação global e falar da linguagem do corpo, linguagem dos gestos, etc., assumindo com isto que cada postura ou cada gesto remete equivocadamente a uma significação particular. Assim, como ocorre com alguns enunciados da linguagem verbal, as mensagens procedentes de outras formas de comunicação, carecem da sua significação intrínseca, apenas o contexto do conjunto das formas de comunicação, relacionadas com o seu contexto de interação podem conferir sentido a significação.

A comunicação se concebe como um processo permanente em vários níveis. Para compreender a sua significação, o analista deve descrever o funcionamento dos diferentes modos de comportamento em um dado contexto, sendo um procedimento bastante complexo. Para os pesquisadores é preciso conceber a investigação da comunicação em termos de níveis de complexidade, em múltiplos contextos e em sistemas circulares. Neste sentido, se relaciona com a Cibernética de Norbert Wiener, anteriormente detalhada (Winkin, 1982).

Segundo Winkin (1982) será no ano de 1942 que Bateson assistirá em Nova York a uma conferência organizada pela Josiah Macy Jr. Foundation¹⁰. Onde pôr primeira vez ouve falar de feedback, significando uma iluminação, que contribuirá profundamente nas suas investigações que logo após 30 anos ele dirá:

¹⁰ Fundada em 1930 por uma herdeira da família Macy, esta fundação organizou durante os anos 1930-1950 uma grande quantidade de palestras e conferências de alto nível nas diversas áreas das ciências sociais e médicas (Winkin, 1982, p. 35).

En 1942 encontré, en una conferencia organizada por la Macy Foundation, a Warner McCulloch y Julian Bigelow, cuyas apasionantes exposiciones sobre el feedback me ayudaron a aclarar ciertos puntos esenciales; pues, al escribir la ceremonia del Naven, había llegado al umbral de lo que más tarde sería la cibernética: lo que me faltaba para franquearlo era el concepto de feedback negativo (Winkin, 1982, p.35).

Winkin (1982) aclara que por meio desta conferência, Bateson entusiasmado com a nova descoberta, relata que o investigador social deve tomar emprestado novos conceitos da matemática e da engenharia da comunicação, tanto de Wiener e de John von Neumann, nas quais discute diversas ideias novas. Este corpus ainda mal estruturado de trabalhos matemáticos, de analogias entre máquinas e homens e visões globais sobre a sociedade, será concentrado em 1948 com o nome da Cibernética de Norbert Wiener. Mas a tarefa de introduzir a cibernética nas ciências sociais será incumbida a Bateson.

Winkin (1982) informa que 1948, Gregory Bateson abandona o mundo da antropologia para se dedicar a construção de uma teoria geral da comunicação derivada das ideias da cibernética. A convite do psiquiatra Jurgen Ruesch se instala na clínica Langley Porter, em São Francisco, onde permanecerá até o início dos anos sessenta. Onde conjuntamente com Ruesch, escreve um livro: *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*, publicado em 1951. Propondo uma teoria da comunicação.

Em 1952, Bateson solicita e recebe um subsídio da Fundação Rockefeller para estudar as “aradojas de la abstracción en la comunicación”. Convida um de seus alunos, o químico John Weakland, estudante de comunicação social da universidade de Stanford, Jay Haley e a William Fry, psiquiatra. Bateson, etnólogo residente do hospital psiquiátrico da Veterans Administration em Palo Alto. Enquanto o grupo desenvolve as investigações, Bateson empreende um estudo sobre a natureza do jogo nos animais, com lontras no zoológico de São Francisco. Seu objetivo é comprovar, se estes animais, que dizem ser muito festivos, são capazes de distinguir um comportamento lúdico de um comportamento de combate (Winkin, 1982, p.38).

Entretanto Winkin (1982, p.38) segue relatando que Bateson após meses de experiências, conclui que o comportamento das lontras, demonstram claramente que, sabem emitir e receber sinais que dizem: “isto é um jogo”. Bateson logo empregará esta experiência em uma metáfora de observação “real” onde as lontras se comunicam por meio das suas próprias comunicações, isto é, se meta-comunicam.

Assim, em 1954, Bateson propõe uma primeira síntese deste vasto trabalho exploratório, apresentado em um texto intitulado “*Una teoría del juego y del fantasma*”. O exemplo das lontras se apresenta para ilustrar o paradoxo de Russell e responder à pergunta: “*¿hay alguna indicación de que ciertas formas de psicopatología se caracterizan particularmente por anomalías en la manera en que el paciente maneja los marcos y las paradojas?*” (Winkin, 1982, p.39).

Desta forma, Winkin (1982) relata que em 1956, Bateson e a sua equipe, em um artigo intitulado “*Hacia una teoría de la esquizofrenia*” desenvolvem a notável hipótese do “*doble vínculo*” que constitui um marco na trajetória intelectual de Gregory Bateson ao longo dos 20 anos transcorridos desde a insensibilização emocional das crianças até as experiências do jogo com as lontras, passando pelos paradoxos russelianos das conferências da Fundação Macy. A sua hipótese se apresenta conforme segue:

(A) *Supongamos un sistema familiar en el que: el padre es débil o está ausente; la madre es hostil al niño o éste le asusta; (B) - (1) Si el niño se acerca a su madre, ésta se retira; (2) Si, en consecuencia, el niño se retira, la madre simula un acercamiento que niega su retirada. Su aproximación simulada es, pues, un comentario sobre su gesto anterior: es un mensaje sobre un mensaje. La retirada pertenece a un tipo lógico de nivel I, la proximidad a un tipológico de nivel II. (3) La secuencia vuelve a comenzar: ante la aproximación de su madre, el niño se aproxima; al aproximarse, ella se retira...pero cubre su retirada aproximándose de nuevo, etc.*

(B) *(1) Si el niño comprende la distinción entre estos dos tipos de mensaje, es “castigado” en el sentido que comprende que su madre le rechaza afectivamente, pero intenta hacerle creer que le quiere. Entonces el niño tiene que hacer como si no comprendiera la distinción, si quiere evitar este castigo (“para poder sobrevivir con el”). (2) pero si sigue el juego a su madre, desde ese momento tiene que aproximarse a ella cuando la madre se aproxima a él. Ahora bien, cuando se aproxima, ella se retira y le “castiga” de nuevo por ese comportamiento deponerse a distancia. (3) a partir de entonces, el niño queda “acorralado” ... no tiene ninguna elección posible: “el niño es castigado porque interpreta correctamente lo que expresa su madre; y es igualmente castigado porque lo interpreta mal. Está prisionero en una “doble coacción”. La única forma de salir de ella sería hacer un comentario sobre la posición contradictoria en la que le ha colocado su madre. Pero su madre le impedirá siempre “meta-comunicarse”, y atrofiará en él esta capacidad necesaria para toda interacción social. Pues bien, el esquizofrénico adulto puede definirse por esta misma incapacidad de distinguir los mensajes de nivel I y de nivel II. Toma al pie de la letra todo mensaje emitido o recibido. Ya no se meta-comunica, con respecto a sí mismo o a los demás (Winkin, 1982, pp. 40-41).*

Winkin (1982) relata que foram duras as diversas críticas apresentadas a teoria do “duplo vínculo” e as pesquisas foram seguindo e conformando algumas correções importantes. Más, em um breve artigo de 1963, Bateson e sua equipe insistiram no fato de que o “duplo vínculo” não deve conceber-se “*como la relación de un verdugo (binder) y de su víctima, sino la que se establece entre personas atrapadas en un sistema permanente que produce definiciones conflictuales de la relación*” (p.42).

Esta definição caracteriza o pensamento que levará a Jackson, Weakland e Haley a elaborar a partir dos anos 60, a Terapia Familiar Sistêmica. Sendo Don Jackson, fundador do Mental Researt Institute – MRI, sendo este instituto responsável pela investigação e formação em ciências sociais e do comportamento, centrado no estudo do homem na família e na comunidade (Winkin, 1982, p.51).

Winkin (1982) afirma que o *Mental Researt Institute – MRI* inicialmente é constituído por uma secretária, um psiquiatra, Jules Riskin e uma psicóloga, Virginia Satir, cujo nome logo se tornara público nos EUA. Neste sentido observaremos no decorrer deste trabalho como todos estes autores e a suas teorias irão se entrelaçando, apoiando as novas perspectivas de construções teóricas que iremos aportar para a constelação familiar.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

- Aparicio Gervás, J. M., & Delgado Burgos, M. A. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria Europea y Latinoamericana*. Valladolid: Itamut-Fified.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Davidson, M. (1983). *Uncommon sense: The life and thought of Ludwig von bertalanffy, father of General Systems Theory*. . Boston: J. P. Tarcher, INC.
- Kuhn, T. (2001). *A estrutura das revoluções científicas*. 16. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Vasconcellos Esteves, M. J. (2002). *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Bertalanffy, L. v. (1976). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.) México: Fondo de Cultura Economica .
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or the control and communication in the animal and the machine*. (Vol. 25). Massachusetts: Institute of technology.
- Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Winkin, Y. (coord.) Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, Schefflen, A., Sigman S., Watzlawick, P. (1982). *La nueva comunicación- Selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.

CAPÍTULO III – A Construção da Terapia Sistêmica Familiar

A Segunda Guerra Mundial favoreceu um ambiente intelectual e diversificado muito importante para o encontro de muitos pesquisadores, também vindos da Europa e que se vincularam a universidade de Oxford (Palo Alto), nos EUA. As histórias e experiências vividas durante a guerra tiveram um efeito fundamental para o desenvolvimento de múltiplas teorias como a Teoria Geral dos Sistemas, da Cibernética, a Teoria da Comunicação Humana e a teoria do “duplo vínculo” de Gregory Bateson que vieram a moldar o pensamento da equipe de pesquisa de D. Jackson, Weakland e Haley. Elaborando a partir dos anos 50, a Terapia Familiar Sistêmica. Sendo Don Jackson, fundador do Mental Researt Institute – MRI. Responsável pela investigação e formação em ciências sociais e do comportamento, centrado no estudo do homem na família e na comunidade. Bem como aplicar as investigações a psicoterapia.

Nessa perspectiva e segundo Franke (2011) cada vez mais a terapia familiar adquire uma maior importância, considerando um trabalho que envolve à família toda, e que pode abarcar uma ou várias gerações. Também a terapia individual está incluída neste conceito, tomando em consideração a influência familiar e as suas recíprocas relações. Todos estes métodos compartilham de um ponto de vista sistêmico, proposto como um novo paradigma, uma nova forma de pensar, analisar e tratar dos problemas emocionais. Isto é, os clientes já não são considerados indivíduos, mas membros no marco de um contexto. A visão sistêmica enfatiza que o paciente se insere em um dado contexto e está sujeito as suas leis. Em outras palavras, as ações, o comportamento, os transtornos emocionais e as doenças psicossomáticas já não se explicam a partir da sua biografia, mas como o resultado de uma interação constante entre o indivíduo e o sistema.

No trabalho terapêutico, isto provoca uma possível mudança no indivíduo a partir de uma mudança no sistema e, uma mudança no sistema circundante por meio do indivíduo. “Não é possível definir a terapia familiar simplesmente como um método de tratamento, trata-se de uma nova forma de conceituar a causa e a cura dos problemas psiquiátricos. Isto é, se o indivíduo tem que mudar, também precisa mudar o contexto no qual ele vive” (Franke, 2011, p.92). Já não é só

a pessoa o objeto de tratamento, na realidade trata-se de um grupo de relações onde a pessoa está inserida.

O Pensamento Sistêmico pode ser utilizado tanto para o embasamento teórico de pesquisas quanto na intervenção clínica com indivíduos, famílias e grupos sociais. Pensar sistemicamente, embasando-se no paradigma sistêmico, implica reconhecer o sujeito no seu contexto; o terapeuta ou pesquisador se inclui no sistema no qual intervém ou que estuda, entendendo que a realidade não é estática e nem presumível. Assim, pensar sistemicamente não significa negar os fenômenos intrapsíquicos, e sim buscar compreender e trabalhar os fenômenos psíquicos em uma complexa rede de relações interpessoais.

A medida que cresce nosso conhecimento sobre os vínculos sistêmicos, torna-se mais evidente que não é possível culpar a uma ou mais pessoas, ao contrário, facilita aos clientes reconciliar-se com seu próprio passado, que também incluem a outros membros do sistema. Por consequência, a reconciliação desempenha um papel fundamental na terapia sistêmica, ao se pretender alcançar “que o conhecimento não seja experimentado como uma carga que vem dos seus antepassados, mas como algo que precisa aceitar e respeitar como destino” (Franke, 2011, p.93).

Embora a terapia familiar surja de bases comuns, os diferentes sistemas de crenças envolvidos na elaboração de teorias, resultaram em diferentes formas de aplicação da terapia familiar. Com isso, surgiram as distintas escolas da psicoterapia, com suas descrições, compreensões e interpretações próprias, podendo divergir apesar de terem os mesmos pontos de partida.

Segundo Franke (2011) surgem as teorias dos sistemas e das constelações familiares dentro do contexto da psicoterapia chegando muito mais além da psicologia. Pois esta, considerava o desenvolvimento da biografia pessoal como a principal fonte dos transtornos e das doenças. Entretanto, sobre a perspectiva sistêmica, o trabalho com as constelações familiares parece facilitar o acesso as estruturas sistêmicas dentro da família.

3.1 Contribuições para as constelações sistêmicas de Bert Hellinger

O estilo de constelação apresentado nesta investigação, baseia-se na aplicação das constelações familiares de Bert Hellinger. O método das constelações familiares de Hellinger faz parte da categoria de terapia orientada a solução ou terapia sistêmica breve, isto é, passa o problema em questão a uma suposta ou possível solução em um período breve. Na prática o método se baseia nas técnicas do psicodrama, desenvolvidas por Moreno, pela reconstrução familiar de Virginia Satir e a terapia contextual de Ivan Boszormenyi-Nagy. Estas técnicas se misturam ao método de Bert Hellinger através de alguns pontos em comum das origens filosóficas destas. Desta forma faremos uma breve apresentação destas técnicas por serem alicerces a construção da prática das constelações familiares.

3.1.1 O psicodrama à luz de Jacob Levy Moreno.

Segundo Franke (2011) Jacob L. Moreno nasceu na Romênia em 1880 e cresceu em Viena onde viveu até 1925. Enquanto estudava medicina e psiquiatria durante a primeira guerra mundial, já havia dirigido um tipo de teatro improvisado chamado de “teatro da espontaneidade” onde tanto crianças como adultos, faziam o papel de atores. Após finalizar os seus estudos, foi diretor de um hospital infantil. Trabalhou com pessoas marginalizadas, prostitutas e presos e formava grupos de discussão, onde aplicava seu método sociométrico para analisar as relações dentro do grupo e acabava recorrendo as técnicas do psicodrama.

Ainda Franke (2011) informa que Moreno em 1925 emigrou para os EUA onde continuou com a pesquisa em sociometria nas escolas e prisões, finalizando em 1932 uma pesquisa sobre os prisioneiros de Sing Sing. Apresentando propostas relevantes, ao governo, para a aplicação de psicoterapias em grupo nas instituições psiquiátricas e para jovens em centros de menores infratores. Sendo seu trabalho amplamente reconhecido com o “teatro da improvisação” foram implantados diversos teatros do psicodrama em hospitais psiquiátricos e em universidades, inclusive na universidade de Harvard. Organizou conferências, principalmente na Europa, sobre a psicoterapia, psicodrama e sociometria e veio a falecer em Beacon (EUA) em 1974.

Franke (2011) compartilha que Jacob Moreno foi o pioneiro da terapia sistêmica dramatizada ou teatro do improviso, desenvolveu uma abordagem chamada Psicodrama. A palavra

drama do grego, significa “ação” e é um método de trabalho que se propõe a investigar os fenômenos psicológicos através da ação, explora a representação dramática, que possibilita o livre desempenho de papéis e seus vínculos.

Franke (2006) define o psicodrama como uma ciência que busca o equilíbrio por meio de métodos dramáticos e usa a ação como uma forma de investigar a alma humana. A principal característica do método é a dramatização, onde o cliente é convidado a protagonizar uma situação de dramas internos, conflitos, sonhos, fantasias, etc., e realiza intervenções específicas a fim de aprofundar as relações e vínculos do seu contexto social.

No psicodrama apresenta-se a informação emocional num cenário real. A apresentação e a representação repleta de pensamentos, percepções e sentimentos criam uma imagem perceptível a partir do exterior, que sofrem uma alteração no decorrer de uma sessão, e supostamente, exerce um efeito seguido de uma imagem interna. Estes efeitos também aparecem na constelação familiar e criam uma “melhor” imagem, por si só curadora, ou uma “constelação de solução” que substitui a imagem da situação do conflito ou do problema. Inclui-se neste processo uma profunda compreensão de que cada pessoa pertence a seu próprio sistema e a um contexto sistêmico maior, o mundo. (Franke, 2006).

3.1.2 A escultura familiar no pensamento de Virginia Satir.

Segundo Franke (2011) Virginia Satir viveu de 1916 a 1998, trabalhou como psicoterapeuta durante mais de 40 anos, ocupava-se com o trabalho clínico, a terapia, a educação e a investigação. Foi uma das fundadoras da terapia familiar. Seu principal objetivo era promover o desenvolvimento dos aspectos positivos da pessoa e do aproveitamento do seu potencial humano. Seu trabalho se centra na imagem humanitária do homem, busca seus recursos e habilidades e, considera os sintomas como símbolos necessários para mudanças no comportamento e o entorno do cliente, buscando soluções e desenvolvimento.

Como dito anteriormente, Virginia Satir em 1959 se une ao grupo de Don Jackson no Instituto de Investigação Mental - MRI, formando parte do grupo de psiquiatras, psicólogos e de trabalhadores sociais de Palo Alto, onde participará dos trabalhos de investigação junto com Jacson

e Bateson. Após a criação do instituto de Esalen, um centro dedicado a psicologia e a psicoterapia holística, onde logo assumira a direção do instituto.

O método de Virginia Satir está orientado a comunicação dentro do sistema. Trabalha com as famílias e seus membros e busca alcançar um intercâmbio de informação aberto e direto, esta abertura é essencial para que o sistema seja flexível e mais suscetível a mudança e ao tempo, pois desta forma é possível que se estabeleça um equilíbrio que fortaleça a solidariedade entre os membros. “Segundo o pensamento sistêmico, todos os elementos de um sistema influenciam-se mutuamente e para alcançar um equilíbrio estável é necessário reconhecer todos os elementos como iguais” (Franke, 2011, p.32).

Conforme Franke (2011) nos anos sessenta, Virginia Satir apresenta por primeira vez um método que, permitirá a visibilidade da estrutura familiar para um campo de visão a partir do cliente, dentro de um contexto de reconstrução familiar. Satir pedia a todos os membros da família que, a medida do possível, participassem juntos da sessão. No grupo, os clientes ou outros participantes representavam cenas típicas da sua vida familiar e ao fazê-lo ficavam evidenciados os padrões dos seus relacionamentos familiares e os efeitos que estes padrões exerciam sobre as pessoas envolvidas. Como resultado, todos eles podiam ser modificados facilmente.

Este método denomina-se de “Escultura Familiar” ou “Técnica da Família Simulada”, o trabalho da escultura familiar é utilizado no contexto da reconstrução familiar. Onde o cliente, traz para o grupo terapêutico, as imagens e a árvore genealógica com a descrição dos relacionamentos e, todos os detalhes das experiências de vida dos membros da família. Frequentemente, no processo terapêutico de reconstrução, são pesquisadas as redes dos relacionamentos e a ligação social dos membros familiares, assim, por meio das representações, partes faltantes da biografia e da história familiar, podem ser complementadas (Franke, 2006).

3.1.3 Ivan Boszormenyi-Nagy.

Conforme Franke (2011) Ivan Boszormenyi-Nagy (1920-2006), nasceu na Hungria. Psiquiatra da universidade de Budapest, decidiu estudar química em 1944 e entrou em contato com a dinâmica existencial e com a psicologia da esquizofrenia, logo emigrou para os EUA e se dedicou a estudar as características celulares dos pacientes psicóticos. Em 1955, dedicou-se a investigar as

conexões entre as hipóteses da psicologia profunda e as relações familiares mais estreitas. Interessou-se pelas publicações de Martin Buber o que lhe impulsionou a tomar uma nova direção de pensamento. A princípios dos anos sessenta fundou o Instituto da Família de Filadélfia especializada em terapia familiar com o modelo da terapia contextual.

Franke (2011) informa que as noções básicas em que se sustenta a teoria sistêmica de Boszormenyi-Nagy são a “lealdade”, o “equilíbrio, e a ordem entre o “dar e o receber” e descreve aspectos que não se referem apenas ao indivíduo, mas retrata os aspectos multidimensionais dentro das relações. Trata-se de valores e normas que possam ser expressadas através de uma dimensão ética, moral e social que vai mais além do marco psicológico do comportamento, do conhecimento técnico e da ação. Nesse sentido, o caráter que se apresenta na relação é menos significativo para o êxito da terapia que o alcance dos compromissos não resolvidos e negados que impactam sobre as relações entre as gerações e entre os membros da família.

A estruturação das relações, especialmente dentro da família, é um mecanismo extremamente complexo e essencialmente desconhecido. Do ponto de vista empírico, é possível inferir nesta estruturação a partir da existência de uma legítima observação e previsibilidade de certos acontecimentos repetitivos nas famílias. “Este mecanismo exerce um determinado impacto sobre o indivíduo sem que ele seja consciente. Trata-se de uma força que transpassa através dos pais, dos avós ou incluso das gerações mais distantes do passado” (Franke, 2011, p.76). O indivíduo não toma consciência do seu impacto até que surjam os primeiros transtornos, sejam eles mentais ou psicossomáticos.

“O equilíbrio de justiça dentro das relações” é um conceito básico da dimensão ética, que até então não tinha sido levado em consideração no marco da psicologia. “Ao receber do passado e ter que devolvê-lo a seus sucessores, cada pessoa se compromete a respeitar um contrato ético não verbal com a justiça da solidariedade transgeracional” (Boszormenyi-Nagy, 1986, p. 197).

Este “equilíbrio de justiça dentro das relações” trata-se do equilíbrio justo entre o dar e o receber. Para que uma relação possa funcionar bem, tem que existir uma distribuição justa entre o que se dá e o que se toma ao longo das relações. “Si uma geração devolve menos do que há recebido, esta justiça não será respeitada”. Pois cada ação exerce um determinado impacto sobre o equilíbrio da justiça, todas estas consequências deveriam ser levadas em conta em todas as ações. Ainda esclarece “[...] ao ter recebido do passado e ter que devolver aos seus sucessores, cada

pessoa se compromete a respeitar um contrato ético, não verbal, com a justiça da solidariedade transgeracional” (Boszormenyi-Nagy, 1986, p.197).

Sobre o ponto de vista de Boszormenyi-Nagy (1986), seu método terapêutico se baseia na filosofia de Martin Buber sobre: “Os questionamentos e a busca que o homem empreende sobre a sua própria existência e como se dá o seu lugar no mundo” (p.62). São das relações que fazem surgir as conexões entre o indivíduo e o seu entorno. Na relação entre o “eu” e o “outro” o “eu” se faz real quando encontra o “outro”. A presença nasce quando o “outro” se faz presente e “a vida é um verdadeiro encontro”. Dentro dessas relações surge o intercâmbio com o mundo e com a outra pessoa, onde ambos exercem mútua influência.

A relação entre duas pessoas está sujeita a várias forças. Cada indivíduo carrega dentro de si a história dos seus ancestrais e ao começar uma relação com a outra pessoa, cada uma leva consigo o seu contexto. Este é o significado do encontro: é possível dar e receber e intercambiar aquilo que cada um precise. Não é possível fazer isso sem o “outro”. “Ninguém deveria tentar dissolver o significado de uma relação: relação é reciprocidade”. Por tanto, uma relação plena só pode ser uma relação equilibrada. Porém, a relação entre duas pessoas está sujeita a várias forças, pois cada indivíduo carrega dentro de si a história dos seus antepassados. Em uma família com sólidos vínculos se produz um intercambio permanente entre seus membros e, essa história comum fortalece a lealdade entre todos eles (Boszormenyi-Nagy y Krasner, 1986, p. XIX).

Boszormenyi-Nagy (1986), compartilha que a lealdade é a força que mantém unidas as famílias e as suas organizações. Os membros mantem lealdade mutua porque receberam méritos da sua família e da sua organização, essa é uma forma de responder adequadamente. “A lealdade é, a partir da nossa perspectiva, um compromisso com uma relação baseado no endividamento que nasce do ganho de um mérito” (p.195). Um membro da família pode compensar os méritos recebidos mostrando e vivendo sua lealdade. “A lealdade resulta ser um dos conceitos básicos tanto do nível sistêmico (social) como do individual (psicológico) da compreensão. A lealdade está composta pela unidade social que depende da lealdade e, espera recebê-la de seus membros, por pensamentos, sentimentos e motivações por cada membro como pessoa” (p.195). Nesse sentido a lealdade não é uma simples vontade por parte do indivíduo, mas uma força sistêmica que afeta a várias gerações.

Como vimos até aqui, foram muitos os caminhos percorridos e muitas as contribuições teóricas metodológicas que conformaram a terapia familiar dentro de um contexto sistêmico. A análise da terapia familiar sempre se concentrou em pensar a família em seu contexto, considerar a reciprocidade como influência mútua nos relacionamentos; analisar as interações e os problemas vivenciados como produto de uma causalidade circular; valorizar o processo de comunicação; conhecer a função do sintoma para a organização familiar, perceber a emergência de problemas e conflitos considerando a passagem da vida familiar por ciclos. No entanto, gradativamente, foram surgindo diversas escolas, com visões filosóficas diferentes e novas formas de aplicabilidade na terapia familiar. Portanto, a partir daqui, seguiremos a nossa investigação com as, Constelações sistêmicas Familiares de Bert Hellinger.

3.2 Breve histórico sobre Bert Hellinger

Bert Hellinger, alemão, nasceu em 18 de dezembro de 1925, estudou filosofia, teologia e pedagogia e se converteu em sacerdote. Sua formação levou-o depois a ingressar em uma ordem religiosa católica. Mais tarde trabalhou como missionário em uma tribo Zulu da África do Sul. Dirigiu várias escolas e as suas experiências adquiridas com as pessoas daquela zona refletem na sua forma de trabalhar. “Para um Zulu jamais haverá a possibilidade de pôr alguém em uma situação embaraçosa, porque mora neles uma profunda cortesia que assegura que ninguém, jamais, perca o prestígio, para eles todos conservam a dignidade”. E ainda a autora relata que Hellinger se impressionou com a forma natural da absoluta autoridade que os pais zulues exercem sobre os seus filhos e, o respeito inquestionável dos filhos para com os seus progenitores. (Franke, 2011, p.84).

Segundo Franke (2011), Bert Hellinger regressa a Alemanha em 1969, valendo-se de uma vasta experiência no âmbito da dinâmica grupal que logo a aplica ao seu trabalho terapêutico. No início dos anos setenta, deixa a ordem religiosa e dedica-se totalmente a psicoterapia, capacitando-se em psicanálise em Viena. Passou alguns anos estudando nos EUA, passando por uma variedade de técnicas terapêuticas como a Gestalt, análise transacional, etc.

Franke (2011) aclara que o descobrimento da obra de Eric Berne provocou um profundo impacto para o desenvolvimento do método de Hellinger. A análise transacional de Berne analisa

a comunicação entre as pessoas e os seus padrões psicodinâmicos básicos mais profundos, levando em consideração três necessidades humanas básicas: carinho, tempo estruturado e ativação. O indivíduo adaptará a sua vida de tal forma que as suas necessidades básicas sejam satisfeitas nos seus primeiros anos de vida. Na primeira infância a criança prepara um roteiro de vida que poderá seguir e que dará forma a sua vida. Por exemplo: a escolha de um conto favorito, que contenham elementos relevantes, onde expressa, em parte, ideias como indivíduo. Os contos de fadas, os mitos ou as lendas contem experiências que lhe resultam familiares, as mensagens que a criança recebe estão relacionadas com as quais ele há recebido de seus pais e do seu entorno.

Entretanto Franke (2011) relata que Hellinger observou que esta explicação nem sempre era válida. Em algumas ocasiões, no roteiro de vida se apresentam temas que vão muito mais além da própria experiência biográfica e que estão arraigadas em outras gerações e relações. Ressaltou que essas mensagens (ou transmissões) tinham um outro lugar independentemente das mensagens diretas e, em outras ocasiões, através de acontecimentos que ocorriam dentro do sistema. Isto é, não se tratava de acontecimentos que o indivíduo já houvesse experimentado, mas que poderiam ter sido ocasionados em um outro espaço geográfico e em um outro momento para depois manifestar-se no roteiro de vida. “Repentinamente apareceria um aspecto multigeracional sistêmico” (p.85).

Desta forma e segundo Franke (2011) esta observação impulsionou Hellinger a mudar a “análise do roteiro de vida a uma dimensão sistêmica”. Ele descobriu que muitas histórias não tinham conexão com o indivíduo em questão, mas com outras pessoas, particularmente com outros membros da família. É possível conseguir resolver um roteiro de vida onde há uma grande carga de sofrimento e este sofrimento está identificado com o indivíduo à uma pessoa do seu próprio contexto. Isto é possível em uma constelação onde este outro indivíduo consegue encontrar a posição correta e o seu lugar como membro do seu sistema.

Assim, Bert Hellinger, apoiado nas diversas técnicas até aqui apresentadas e outras, chegou à sua própria terapia sistêmica familiar. Autor de diversos livros na Alemanha, traduzidos em diversas línguas, destacando-se entre eles a “A Simetria Oculta do Amor” que foi o primeiro livro a ser publicado no Brasil. Entre as suas atividades atuais está o seu trabalho com os sobreviventes do holocausto e suas famílias (Franke, 2011, p.112).

Bert Hellinger redescobriu, trabalhando com centenas de sistemas familiares, que o reconhecimento do amor que existe no seio das famílias comove as pessoas e muda suas vidas. “Porque um amor rompido em gerações anteriores pode causar sofrimentos aos membros posteriores de uma família, o processo de cura exige que os primeiros sejam lembrados ou reconhecidos” (Franke, 2011, p.112).

Nos seus workshops os participantes observam e representam pessoas de outras famílias ou exploram suas próprias dinâmicas familiares, ajudando Hellinger a demonstrar como o amor, mesmo que ofendido ou “mal direcionado”, pode ser transformado em uma força que cura.

Jakob Robert Schneider (2007) compartilha: “Hellinger é inabalável em sua serena compaixão, durante o seu trabalho com indivíduos, casais ou famílias que enfrentam situações difíceis. Terapeutas experientes apreciam a efetividade de seu método e seus resultados” (p.17). Frequentemente os participantes de seus workshops partem com uma profunda compreensão de si mesmos e com o poder do amor e as forças que governam os relacionamentos humanos.

Na América Central, atualmente no México, o trabalho de Bert Hellinger ocupou um espaço no campo universitário, Centro Universitário Doctor Emilio Cárdenas – CUDEC, constando como disciplina na graduação de Psicologia, além da pós-graduação, onde já existem cursos de especialização, mestrado e doutorado, com foco na Abordagem Sistêmica de Bert Hellinger.

O desenvolvimento de seu trabalho tem amplas implicações para o âmbito da psicoterapia, aconselhamento de casais, pedagogia, consultoria de empresas, dramaturgia, política e solução de conflitos sociais. Sua prática tem se expandido bastante para além do âmbito familiar, tendo alcançado as constelações nas organizações, na área jurídica, na política e nas escolas com a Abordagem Sistêmica Pedagógica. Hoje na Alemanha, há alguns especialistas que empregam esse método nos hospitais, trabalhando com doentes e sintomas.

3.3 As constelações sistêmicas familiares de Bert Hellinger

Jakob Robert Schneider (2007) em seu livro “A Prática das Constelações Familiares”, traz à luz o método das Constelações Familiares segundo Bert Hellinger; ele resume a evolução, os princípios básicos, os objetivos, as atitudes e os diversos procedimentos desse método de trabalho

de uma forma lógica, diferenciada e estimulante, numa perspectiva sistêmica fenomenológica. Utilizaremos como base da nossa pesquisa, neste tópico, o autor acima descrito, por seu agradável estilo e a amorosidade dispensada ao transmitir os insights de Bert Hellinger e o método das Constelações Familiares.

Schneider (2007) compartilha que o método de demonstrar os processos psíquicos e relações de um cliente por meio de uma representação espacial com pessoas desconhecidas não é uma novidade. O médico J. L. Moreno já tinha utilizado as experiências do teatro no psicodrama terapêutico, para dramatizar conflitos psíquicos. Virginia Satir, provém com a reconstrução familiar e a escultura familiar, abrangendo várias gerações, ela fez modelar e modificar traços de personalidade para evidenciar conflitos psíquicos. Impulsos importantes advém também do trabalho de Ivan Bosyomenyi-Nagy que deriva do pensamento de Martin Buber e acentua o equilíbrio necessário entre o dar e o receber nos relacionamentos humanos.

Hellinger (2007) através da sua sensibilidade reconheceu os métodos psicoterapêuticos úteis e por meio da experiência e da compreensão, fez com que adotasse o método da constelação de pessoas: logo ele observou que esse método era excelente para representar processos psíquicos e vinculações familiares. Utilizando livres movimentos dos representantes, trocas intencionais de posições, introduzindo pessoas excluídas e curtos diálogos liberadores, provocavam processos favoráveis ao cliente. Assim ele criou as Constelações Familiares.

Em assim sendo, a Constelação Familiar pode ser caracterizada como um método profissionalmente orientado, visando a superação de crises pessoais e familiares na vida. A presença de uma técnica certifica prioridade ao método com que tentamos algo benéfico, sobre o que realmente é útil e faz sentido para nós. Entretanto, no domínio da alma, o que está em primeiro plano é o sentido individual e o sentido social, portanto o método é menos importante do que o seu resultado. Assim, Schneider (2007) contribui:

Nas constelações familiares, praticadas em grupo ou na terapia individual, diversos elementos da psicoterapia se desenvolvem e convergem num instrumental representativo, capaz de trazer à luz os processos anímicos, vivenciá-los ao núcleo essencial que permite soluções. Ao mesmo tempo, esse instrumental leva a profundas experiências e descobertas humanas, que apontam para amplos domínios coletivos e espirituais, ultrapassando as fronteiras, por vezes estreitas, da psicoterapia. A solução de problemas psíquicos associa-

se à descoberta das ligações da alma, em conexão com as ocorrências e os destinos familiares e com os grupos e os contextos maiores que os abrangem (p.17).

Nessa perspectiva em relação a alma, quando falamos da: “alma ferida da criança”, ou da “alma da empresa, ou de “dar uma alma à escola” ou mesmo da “alma” de um time de futebol, assim aclara:

Vivenciamos nas constelações a alma numa perspectiva sistêmica. Podemos chamar de alma a força invisível que congrega num todo as experiências parciais, de forma que o todo é mais do que a soma de suas partes e de suas funções. Ela não se identifica com nossa consciência, pois também inclui o inconsciente. Não se identifica com os processos fisiológicos e físicos em nosso corpo e em nosso cérebro, por mais que esteja indissolúvelmente ligada a eles. Não se identifica com o nosso sentimento, embora ele seja a sua forma de expressão sensível. Ela não é o “núcleo” ou a substância de um todo; é, antes um espaço que envolve uma totalidade viva é um “campo” que, abrangendo espaço e tempo, une e confere identidade a tudo o que constitui uma pessoa ou um grupo (Schneider, 2007, p.47).

Desta forma, poderíamos falar de uma alma individual como aquilo que faz de alguém essa determinada pessoa e incorpora tudo o que lhe pertence: o corpo, cérebro, seu espírito, pensamento, sentimento e a sua ação, suas vivências, sua história, tudo o que motiva suas declarações como um “eu” e ainda falar de uma “alma familiar” onde é exatamente aí que se movem as constelações, como algo que, abarcando espaço e tempo, faz de uma família, uma determinada família, também com sua história, seus eventos, pessoas, vivências, lembranças, etc.

Contudo, falar da alma em todas as relações que constituem a nossa vida, “desde o eu, tu, ele, você, isso, nós, vós, eles, até nossa relação com a natureza ou com o cosmos em sua totalidade, é porque estamos ligados, de diferentes maneiras a campos anímicos ou campos morfogênicos¹¹” (Schneider, 2007, p.47). Essa trama, em sua grandeza e totalidade, é que Hellinger (2010)

¹¹ Rupert Sheldrake, biólogo, bioquímico, escritor inglês, em seu livro: Uma Nova Ciência da Vida, 1981. Explica que os campos mórficos conferem uma estrutura e um padrão aos processos casuais e indeterminados nos sistemas que presidem. Através de fatores de atração, eles orientam os sistemas para metas futuras. Tem uma história e contém em razão dos processos de ressonância mórfica, uma memória imanente que abrange espaço e tempo e atua sobre o presente a partir do passado. Nos sistemas organizados por tais campos, todas as partes interagem através do campo do sistema. As atividades do espírito são intimamente associadas à atividade cerebral, porém pela atenção e pela intenção a superam de muito. Fonte: (Schneider, 2007, p.186).

cognomina a “Grande Alma”, a totalidade da existência individual, coletiva e cósmica, que nos vivifica, sustenta, une e talvez mesmo dirige.

Diz-se que: “O fim justifica os meios”. Aqui vale o inverso: “pelos meios se conhece o fim”. Neste sentido, almejamos explicar como os subsídios individuais na metodologia da constelação familiar estão a serviço de uma vida mais feliz. A constelação familiar é caracterizada como um método sistêmico fenomenológico. Isto é, ela “é um caminho onde se preserva a maior isenção possível com respeito ao saber anterior, um método destituído de intenções, aberto a uma realidade que se revela por si mesma” (Schneider, 2007, pp. 111-112).

Schneider (2007) relata que, antes de tudo, o terapeuta deve ver no cliente, desde o início e antes de tudo, o sistema familiar e a comunidade de destino à que ele está vinculado. O terapeuta deve perceber o cliente em seu campo anímico; portanto, vê nele mais do que a sua realidade individual. Ele se abre não só ao cliente, mas também aos seus pais e a comunidade de destino que lhe é imposta pelo amor do vínculo. Durante todo o processo da constelação o terapeuta considera em sua totalidade os problemas e as soluções que se referem ao sistema familiar do cliente e parte do pressuposto de que a solução individual, deve ser obtida através da solução do que ficou por esclarecer ou resolver em seu amplo sistema de relações.

Em síntese, descreveremos o trabalho da constelação familiar com a expressão “Do amor cego ao amor que vê”. Quando olhamos as pessoas a quem estamos cegamente ligados, o amor consciente pode fluir. Para Schneider (2007), o Amor, nesse sentido, significa:

Você é você, eu sou eu. Você tem o seu destino, eu tenho o meu. Permaneço sempre unido a você no amor, embora meu destino seja diferente do seu. Seja amável se me afastar do seu destino, da sua necessidade, da culpa, para viver minha própria vida. Estou ao seu lado e ao lado de nossa família, com tudo o que aconteceu. O que aconteceu, da forma como aconteceu está certo para mim. Você está certo para mim, da forma como você é. Por favor, seja também compreensivo se eu sou como sou. Você tem agora um lugar em meu coração. Não o julgo, respeito-o, inclino-me diante do que não pode ser mudado para você e para mim (p.91).

Desta forma, só podemos amar quando nos experimentamos como separados e diferentes e ao mesmo tempo como iguais e equiparados aos demais. Sentimos uma profunda e intensa vontade de permanecer unidos, ainda que sejamos diferentes e optemos por seguir caminhos distintos. O amor é a força que une e ao mesmo tempo diferencia. Em constelações familiares,

precisamos da presença atuante deste amor, do amor esclarecedor que produz ao cliente, nos seus processos internos, efeitos concretos no dia-a-dia.

Mais ainda Hellinger (2007) em seu livro “Ordens do Amor” compartilha que existe uma consciência inconsciente que liga os membros de um sistema e aborda os dois tipos de amor da seguinte forma:

O amor cego (infantil), onde atua por trás das tragédias, doenças e infortúnios, pois aquele que ama dessa forma deseja inconscientemente assumir algo por outra pessoa (pode ser um ancestral), geralmente um fardo, um destino pesado, um fracasso, perda ou moléstia, sempre por amor (Hellinger, 2007, p.41).

E o segundo tipo, que segundo Hellinger (2007) é “O amor que vê (adulto), percebe os limites do que se pode fazer por amor, reconhece tal âmbito e também vê o amor dos outros por si mesmo, levando isso em conta” (p.41) Quer dizer: é um amor mais humilde, ligado à vida cotidiana e aos limites que isso impõe.

Nesse sentido o nosso amor está vinculado às ordens, Schneider (2007) “à ordem fornece a moldura, o amor preenche” (p.91). O amor sem a ordem habitua por acabar em tragédias, essa ordem não se deixa configurar ou mudar ao nosso desejo. Justamente por isso a compreensão de como atuam essas ordens é tão útil para orientar essas relações em dificuldades.

Schneider (2007) relata que Hellinger durante seu trabalho na África do Sul, foi confrontado com uma pergunta feita por um facilitador de dinâmica de grupo: “Se você fosse obrigado a sacrificar um dos dois, qual você sacrificaria: seus valores ou as pessoas? ” (p.92). Desse momento em diante Hellinger percebeu como muitas vezes colocamos as ideias acima das próprias pessoas, e começou a sua investigação sobre a questão da consciência leve ou consciência pesada.

Nas palavras de Hellinger (2010),

Aquilo que geralmente chamamos de consciência é um sentido interno, semelhante ao nosso sentido de equilíbrio. Com a sua ajuda percebemos num grupo como nós devemos comportar para continuar a pertencer a ele, e o que precisamos evitar para não comprometer essa vinculação. Temos boa consciência quando preenchemos as condições impostas pelo grupo para pertencermos a ele. E temos má consciência quando nos afastamos dessas condições (p.76).

Basicamente, Hellinger (2005) percebeu que quando sentimos consciência leve isso não é garantia alguma de que estamos fazendo algo “certo” ou “bom”, mas apenas estamos seguindo algumas leis fundamentais, atávicas, que foram e continuam sendo importantes para o funcionamento dos grupos humanos e sua sobrevivência. Assim, Hellinger (2005) exemplifica:

Para pertencer a uma família de ladrões é preciso fazer coisas diferentes do que para pertencer a uma família de tradição cristã. Nos filhos de uma família e de outra, a boa e a má consciência estão associadas a comportamentos totalmente distintos. Assim, muitos consideram moral o que vale na própria família, e imoral o que nela não vale. Por conseguinte, o conteúdo da moralidade é totalmente determinado pelo sistema. (p.106).

Isto é, a consciência é entendida como um órgão da psique que vela pelo equilíbrio nas relações. Por mais que sejamos impelidos por nosso código genético, somos sempre vinculados a relações num campo social onde nos comportamos. A consciência tem a capacidade de avaliar moralmente o próprio comportamento. Portanto, podemos entender que quando encaramos o comportamento das pessoas, podemos ver que muitas vezes fazemos ações más com a melhor consciência e somos impelidos, pela má consciência, de fazer boas ações. Contudo, Schneider (2007) complementa:

Com esta percepção no processo terapêutico, Bert Hellinger começou a descrever a consciência de uma nova maneira. A consciência me diz apenas o que preciso fazer para poder pertencer a um grupo e o que preciso evitar, para não ser punido ou excluído. O comportamento correto é, portanto, avaliado pela consciência apenas em função da necessidade e das possibilidades de se pertencer ao respectivo grupo (p.50).

A partir dessa abordagem, segundo Schneider (2007), pode-se dizer que na exposição dos processos em nossa consciência podemos assinalar, na perspectiva de Hellinger, três níveis de consciência denominado por ele as “Ordens do Amor”, sendo elas:

- Um princípio vinculador, que estabelece o pertencimento ao grupo (o pertencer) – Quanto ao nível do pertencer ao grupo, temos boa consciência quando fazemos algo que nos permite pertencer a ele, junto com os demais membros, necessitamos ser acolhidos e respeitados por eles como seus iguais. Temos má consciência quando nos comportamos de tal forma que somos excluídos ou mesmo proscritos, perdemos ou corremos o risco de perder a proximidade e a segurança do grupo.

- Um princípio de equilíbrio nas trocas, entre o dar e o receber (compensação) – Em relação ao nível da compensação e, portanto, do equilíbrio nos grupos com respeito à justiça, ao balanço entre dar e o receber e à percepção dos direitos e deveres, temos uma boa consciência quando, por ter dado, adquirimos o direito de receber algo e quando contribuímos para aparar desequilíbrios e possibilitar uma justa convivência. Temos a má consciência quando, por ter recebido, estamos por sua vez, obrigados a dar e quando ocasionamos desequilíbrios e injustiças que ameaçam a harmonia e a paz do grupo.

- Um princípio de ordem ou hierarquia dentro do grupo (ordem) - respectivamente à ordem dos sistemas de relações, portanto a hierarquia ou a posição que assumimos e à convivência confiável, temos uma boa consciência quando nos atemos às regras e normas vigentes e somos “conscienciosos”, e temos má consciência quando nos opomos às hierarquias, ordens, verdades, tabus, regras e, por isso tememos ser castigados.

No desenvolvimento de seu pensamento relata e destaca a necessidade de dar ênfase à compreensão de que os três níveis de consciência ou Ordens do Amor, assim denominadas por Hellinger, se encontram em cada uma das três espécies de consciência: na consciência pessoal, na consciência coletiva ou grupal e na consciência universal. O autor ainda acrescenta: “O que diferencia as consciências é exatamente o alcance e o movimento do amor e as leis que a abrangem” (Schneider, p.92).

Faz-se imprescindível um breve resumo acerca das três espécies de consciências na perspectiva do autor Schneider (2007) e ainda o seu olhar para o surgimento destas espécies de consciências, vale ressaltar:

Não sabemos exatamente como se constituíram essas três espécies de consciência na evolução humana. Pode-se presumir que a consciência se formou inicialmente no grupo como uma espécie de órgão de orientação coletiva, atuando instintivamente. A seguir, a partir das relações pessoais entre indivíduos no grupo, ela se diferenciou em termos de eu, tu, nós e vós e se tornou consciente. Finalmente, através das imigrações de grupos, de seus encontros e miscigenações, ampliou-se até uma consciência universal, no sentido de uma experiência religiosa de única terra e do universo inteiro (p.51).

Para Schneider (2007) a consciência coletiva (da ordem da hierarquia) é uma consciência grupal, tem em seu campo de visão a família e o grupo como um todo. Detrás da consciência que sentimos, ainda atua outra consciência. É uma consciência muito mais forte no seu efeito do que a consciência pessoal. Entretanto, em nossos sentimentos nos é relativamente inconsciente, porque nos nossos sentimentos a consciência pessoal tem precedência em relação a essa consciência.

Este autor aclara que “seu objetivo é a conservação e a sobrevivência do grupo. O indivíduo olha para as exigências do grupo, mas o grupo não leva em consideração o indivíduo” (p.50), esta consciência atua de modo arcaico, não a percebemos, é como se ela tivesse descido às áreas mais íntimas de nossa existência ou permanecesse no âmbito de fenômenos de campo biológico e transpessoais, que agem por nós como funções superiores, necessários para a sobrevivência, mesmo que nem sempre tenhamos consciência de seu desempenho.

Em constelações, muitos dos fenômenos anímicos que se apresentam, relacionam-se com os processos dessa consciência coletiva, podendo ser de um grupo, um clã, uma estirpe ou uma família. Normalmente esta consciência não é sentida e à medida que podemos percebê-la, temos a possibilidade de assumir conscientemente a condução, alcançando boas soluções que satisfaçam a consciência grupal e ao mesmo tempo ajudem a superar suas limitações (Schneider, 2007).

Segundo Schneider (2007) a consciência pessoal (da ordem do pertencimento) é estreita e tem seu alcance limitado. Essa consciência é geralmente sentida por nós como uma força que nos governa, através de sentimentos de prazer e desprazer. O indivíduo é valorizado como pessoa, as relações individuais dentro do grupo tornam-se mais importantes e as distintas necessidades que surgem dos indivíduos e dos subgrupos precisam ser harmonizadas com as questões do grupo inteiro. É indispensável uma moral que conecte os indivíduos ao grupo, resguardando e nutrindo em ordem a trama das relações, agora diferenciada.

Ao distinguir entre “bom e mau”, ela reconhece como pertencentes apenas alguns indivíduos, e exclui outros. Na consciência pessoal estamos a serviço do vínculo a um grupo limitado, exclui outros que não pertencem a esse grupo. Não une somente, também separa. Não ama somente, também rejeita. Nos sentimos bem quando temos boa consciência e nos sentimos mal quando temos má consciência ao pensar, sentir ou mesmo quando fazemos algo que não está em sintonia com as expectativas e as exigências das pessoas ou grupos aos quais queremos ou precisamos pertencer (Schneider, 2007).

Isso significa que nossa consciência está alerta para certificar-se de que nos manteremos estreitamente ligados a essas pessoas e grupos. Ela percebe instantaneamente quando nosso pensamento, desejo, conhecimento e ações podem colocar em risco nossa conexão e pertencimento a essas pessoas e grupos.

Nas palavras de Schneider (2007), a consciência pessoal humaniza os relacionamentos através da simpatia, mas apenas dentro do próprio grupo ou mesmo com alguns indivíduos. Confrontada com a consciência coletiva, a consciência pessoal é um “progresso”, porque distingue os indivíduos como pessoas e permite o amor pessoal, ainda que, ela cria a probabilidade de grandes desordens entre as relações pessoais, os interesses do grupo e as ordens arcaicas em ação.

Contudo Schneider (2007) compartilha que a consciência universal (da ordem do equilíbrio), vai além das limitações das outras consciências que estabelecem a diferença entre *bom* e *mau* (consciência pessoal) e de pertencer e ser excluído (consciência coletiva). A consciência espiritual tem o olhar para as leis do equilíbrio. Também chamada de *GEIST* = força conhecedora do equilíbrio entre o dar e receber. Aqui, nesta consciência não há sentimento de desequilíbrio, prevalece a inocência. Esta força quer apenas unir o que está separado, no amor, com o amor, através da troca.

Esta consciência refere-se ao “Um” é quando sentimos que todos nós fazemos parte de uma só terra e temos uma origem cósmica, ela se volta para o indivíduo como um “ser humano”, que leva em si o que é comum a todos os homens e para o “grande Todo”, em que nos inserimos como suas “partes”. Aqui, nesta consciência o valor da pessoa, a simpatia e o saber compartilhado expandem-se igualmente sobre toda a terra. “Os indivíduos transpõem limites e constroem pontes ao criarem novas relações pessoais, familiares, intergrupais, nacionais, linguísticas e culturais. Não há sentimentos de desequilíbrio, porque prevalece a inocência” (Schneider, 2007, p.68).

A consciência grupal e a consciência pessoal atuam, nos movimentos da alma, em relação ao que abrange todos os seres humanos, enquanto “acolhidos”, no sentido de liberados, preservados e elevados. O que diferencia as consciências é exatamente o alcance e o movimento do amor e as leis que a abrangem. Portanto, as pessoas agem em conformidade com os três níveis de consciência, e o que rege esses níveis de consciência é o amor. “O que é realmente bom é algo que está além da consciência, e para fazê-lo é preciso ter a coragem de ir além dela” (Hellinger,

2005, p. 67). Ou seja, o bom é aquilo que serve a muitos e valida as diferenças de outros grupos e ou de outros sistemas.

O amor que conhece e respeita essas necessidades trás para nós e para nossos familiares, efeitos benéficos e curativos. “Seu conhecimento é necessário para que sejamos bem-sucedidos nesse amor. O amor cego e inconsciente, que desconhece essas ordens, frequentemente nos desencaminha. Mas o amor que as conhece e respeita realiza o que almejamos, produzindo em nós e ao nosso redor efeitos benéficos e curativos” (Hellinger. 2007, p.9).

Hellinger (2005) compartilha que o principal fundamento da Constelação Familiar é a visão de que o amor é a base principal do funcionamento de uma família. Ao configurar uma constelação familiar, os participantes se servem como representantes dos membros de uma família, expressam os sentimentos e sensações que refletem autenticamente a quem eles representam. Expressam assim, as complexas forças conflitivas que atuam nos sistemas humanos, bem como um caminho de solução que parecia inacessível ou inimaginável. Ajudando a fechar as pendências familiares, deixando cada pessoa com a sua própria responsabilidade e seu lugar de dignidade na família. Desta forma, se restabelece as “Ordens do Amor” e se rompe com a cadeia de destinos trágicos.

Finalmente Schneider (2007) aclara que existem muitas indicações que os mortos atuam sobre os vivos, ou de um modo maléfico, se são excluídos ou temidos, ou de modo benéfico, se são chorados, honrados e depois deixados em paz. Em assim sendo, a abordagem sistêmica, utilizando-se de uma metodologia fenomenológica, a Constelação Familiar traz à luz a dinâmica oculta dos relacionamentos familiares, restaurando a ordem natural e os vínculos de forma que cada pessoa possa encontrar o seu lugar no sistema.

De uma forma completamente nova e inusitada, Schneider (2007) diz que essa técnica é capaz de identificar pontos de tensão psicológica ou emocional que condicionam comportamentos humanos e que nem sempre revelam suas origens, tais como: emaranhamentos e desordens na hierarquia familiar ou organizacional, sentimentos ou co-dependências e relacionamentos destrutivos ou comprometidos.

Paralelamente a estas evoluções Hellinger (2010) trabalha com cada um dos clientes e sua imagem interna da família como estas se apresentam nas percepções dos representantes que foram colocados nas constelações familiares. Hellinger designa a postura fundamental e o procedimento terapêutico que se desenvolve a partir daí como fenomenológico.

Além disso, percebeu que a consciência que sentimos tem funções que conservam o sistema. Trata-se, em especial, do vínculo ao grupo, da regulamentação do intercâmbio através da necessidade de equiparação entre o dar e o receber, das vantagens e perdas e a imposição das normas do grupo. A realidade profundamente comovente deste trabalho pode ser apreendida, apenas, através da própria participação em uma constelação familiar.

3.4 Prática das constelações sistêmicas familiares

Conforme Franke (2011), Boszormenyi-Nagy concentrou-se na compreensão do todo e de cada um dos membros de uma família e a posição que cada um ocupava no sistema, além das suas necessidades, compromissos e direitos. Bert Hellinger preocupou-se com a aplicabilidade do trabalho, a reprodução visual, da ordem no sistema para que o cliente tenha acesso a essa imagem.

Franke (2006) informa que o método da constelação familiar de Hellinger trata de uma terapia onde os clientes colocam, no grupo, a imagem interior das suas famílias. Ao colocar os membros do seu sistema, ficam retratados, simbolicamente, por meio dos participantes do grupo, refletindo as relações que mantem entre si. Os clientes seguem os movimentos dos seus sentimentos ou intuições, colocando a cada pessoa em diversos espaços, ajustando o melhor lugar para cada um. Assim, os representantes descrevem as suas percepções, sentimentos e seus estados emocionais e experimentam, na sua posição, dentro do sistema, diferentes graus de satisfação ou descontentamento.

A constelação é precedida a uma breve conversação, onde o terapeuta obtém algumas informações necessárias sobre fatos históricos relevantes e das pessoas que pertencem ao sistema familiar do cliente, como os pais, os irmãos, companheiros anteriores, pessoas relacionadas ou casadas com os pais do cliente no passado e membros da família já falecidas, especialmente as crianças. Se dá ênfase as pessoas que foram excluídas do sistema, esquecidas ou mesmo aquelas pessoas cujos nomes são impronunciáveis, como tabus. Nos dados relevantes para as constelações incluem segredos, doenças graves ou acontecimentos críticos como guerras, a vinculação com o nacionalismo no passado ou uma morte prematura (Franke, 2011).

Assim, o terapeuta decide se deve reproduzir o sistema de origem ou o atual. Geralmente se configura o sistema de origem, porque se supõe que as dificuldades atuais derivam da estrutura

da família de origem. A prática demonstra que é de grande ajuda para os clientes quando as perguntas são diretas em uma questão específica. Isto pode provocar que o centro da atenção se dirija a uma área da consciência facilitando encontrar uma solução (Franke, 2011).

Segundo Franke (2011), para facilitar que os participantes encontrem seus papeis, é importante, antes da constelação, aplicar exercícios de visualização, respiração e de percepção corporal. Os representantes são apenas observadores que descrevem as suas percepções, dirigindo a sua atenção as suas emoções e percepções físicas. Algumas pessoas, assumindo o papel que representam surgem reações e sentimentos intensos e todas se parecem a pessoa a qual estão representando. Muitos clientes confirmam que estes comportamentos são idênticos a pessoa representada.

Desta forma, o terapeuta intervém de diferentes formas, com o objetivo de produzir uma ordem, onde aparecem as implicações sistêmicas e logo poder resolve-las. Também na imagem representada através da constelação se cria uma ordem determinada mudando as posições dos representantes. Assim as gerações ficam claramente definidas e os representantes se posicionam de uma tal forma que podem estabelecer um contato visual entre si, lembrando da ordem hierárquica. Nestas intervenções inclui-se que os representantes verbalizem esta ordem, que pronunciem fatos e sentimentos, honrando aos membros do sistema, inclinando-se frente a eles, incluindo e valorando como membros do sistema. “Se um membro da família que foi excluído retorna ao sistema, todos seus membros experimentam uma sensação de alívio” (Franke, 2011, p.145).

Na individuação citada pelo trabalho Boszormenyi-Nagy, uma solução na constelação significa em uma liberdade global que, segundo o próprio Boszormenyi-Nagy, inclui sentir-se livre das influências prejudiciais, isto é, das doenças psicossomáticas e das implicações sistêmicas. “Durante a constelação é possível perceber que a retroalimentação inclui a toda a família” (Franke, 2011, p.143). O que se dá é uma transferência de informação que não tem um modelo científico que lhe corresponda.

Entretanto, Franke (2011), no método do psicodrama se observa um fenômeno comum e familiar que consiste em que a pessoa possa experimenta os sentimentos dos diferentes papeis que representa. O fenômeno das percepções não familiares experimentadas por outros está amplamente reconhecido, é muito provável que este tipo de entendimento humano se baseie na habilidade de

ficarmos no lugar do outro e compartilhar seus sentimentos, porém, foi com o surgimento desta psicoterapia que esta atitude foi aplicada de forma consciente e sistêmica.

3.5 A comunicação analógica e digital no processo constelar

Conforme relata Winkin (1982), aproximadamente nos anos 60 e 70, o antropólogo Gregory Bateson, Walzlawick e a sua equipe de psiquiatras tentam formular uma Teoria Geral da Comunicação. Ray Birdwhistell e Edward Hall são antropólogos com uma considerável bagagem de conhecimento linguísticos que tentam ampliar o conhecimento tradicional da comunicação, introduzindo a comunicação corporal (*Kinésica*) e com Erving Goffman a trama do tecido social nesses espaços.

Onde descrevem duas formas de comunicação, uma analógica e a outra digital. O termo “analógico” refere-se a uma representação visual e o termo “digital” a uma representação verbal. A linguagem analógica, geralmente transmite conteúdo utilizando imagens. A linguagem analógica de Bateson, denominada “icônica” trata de uma interpretação pessoal mais livre dada ao uso de gestos, expressões faciais e a entonação, conseqüentemente é menos precisa, o que significa que em uma frase o seu significado cognitivo é impreciso (Franke, 2011, p.148).

Todavia, a forma digital de uma declaração de amor se transforma em um bom exemplo, quando a pessoa diz “eu te amo”, o poder de convencimento desta afirmação é muito maior que a transferência analógica e por consequência tem mais credibilidade. “A informação se transmite através da comunicação não verbal, porém não é suficientemente precisa. Por outro lado, o tremor na voz da pessoa, as lágrimas ou mesmo a sua forma de olhar profundamente aos olhos do seu interlocutor podem expressar amor, ou mesmo, outros sentimentos” (Franke, 2011, p.148).

Franke (2011) informa que a comunicação analógica é atribuída ao hemisfério direito do cérebro, que processa a informação em forma de metáforas e imagens de forma holística e a nível intuitivo. O hemisfério esquerdo se ocupa do processamento lógico e analítico da realidade. Esta forma digital de comunicação é exclusiva dos seres humanos, por estar vinculada a linguagem. É mais clara, precisa, analítica e abstrata, pode expressar signos e números, porem está menos “equipada” para comunicar as nuances mais sutis, as sensações e os sentimentos.

Na comunicação digital, a relação entre signos e significados baseia-se em pura convenção, entretanto na comunicação analógica os signos têm uma relação imediatamente com o seu significado, devido a sua similaridade ou simbolismo. Uma relação digital só é possível entre indivíduos quando ambos tenham aprendido previamente o significado do código utilizado, enquanto que uma relação analógica também pode surgir de forma mimética através da percepção visual (Bateson, 1972, p.312).

Bateson (1972) diz que em uma comunicação normal, quando as funções e os processos mentais de ambos os hemisférios cerebrais estão conectados, o ser humano dispõe de uma combinação de dois estilos. Por conseguinte, o conteúdo de uma mensagem encontra a expressão no âmbito digital e o aspecto racional no âmbito analógico. “O discurso da comunicação não verbal está pontualmente vinculado as questões próprias das relações: amor, ódio, respeito, medo, dependência, etc.” Isto é, estas afirmações sobre as relações, não são processadas da mesma forma que na área do hemisfério esquerdo. “Já não estão controladas, produzem um impacto direto, são variáveis e alcançam rapidamente a base emocional da psique, onde moram as profundas imagens da experiência” (p.418).

A representação analógica é apenas uma imagem de uma realidade, não da realidade em si mesma. Por isso, é sumamente importante que a imagem de uma constelação no âmbito terapêutico possa ser modificada, e que esta modificação possa ser aplicada para a construção de uma solução. “Uma relação é um acordo entre seres humanos, um pacto constantemente atualizado e revisado”. Como consequência, “deveríamos recordar que todas as mensagens analógicas são invocações de relações e que, conseqüentemente, são propostas sobre as futuras regras da referida relação” (Frank, 2011, p. 152).

A linguagem digital tem uma sintaxe lógica e, por conseguinte resulta eminentemente adequada para a comunicação a nível de conteúdo. Mas ao trasladar o analógico ao material digital devemos introduzir funções com uma verdade lógica, que no modo analógico estão ausentes. Esta ausência se faz mais evidente no caso da negação, onde equivale a falta do não digital (Winkin, 1982, p.102).

Nessa perspectiva, toda a comunicação analógica é positiva. Os investigadores Watzlawick, Beavin e Jackson, utilizam como exemplo as frases “te atacarei” e “o homem está plantando uma árvore” para demonstrar como é difícil expressar uma negação de forma analógica. A razão é que para consegui-lo, fazemos uso da linguagem digital, mesmo sem saber se iremos

convencer a outra pessoa ou não. No campo da terapia com técnicas analógicas, é possível comunicar diferentes aspectos de forma simultânea, o impacto das representações analógicas, no caso, por exemplo das constelações de solução da constelação familiar, se observa como os fatos não podem ser negados e são representados como verdades absolutas, não é possível a sua negação (Winkin, 1982, p.103).

Nas palavras de Franke (2011), na representação espacial a realidade da relação se apresenta em forma de metáfora. Na terapia sistêmica, as metáforas expressam especialmente certos aspectos das relações, pois as suas imagens fazem possível a representação de aspectos sincrônicos através de muitas associações simultâneas. A terapia familiar se apoia na suposição de que assim como um relato pode apresentar similitudes estruturais com a história da família o do indivíduo, uma escultura familiar pode fazer visível certas relações emocionais. Isto baseia-se em determinadas conexões entre as experiências da vida do cliente, que estão vinculadas a uma lógica que não está apta para a linguagem, em consequência, um retrato visual tem acesso direto a estas estruturas onde a linguagem é incapaz de refletir um grau de precisão e de variedade.

Franke (2011) aclara que a mudança dos indivíduos se dá dentro desta realidade “metafórica” que se constitui no contexto terapêutico e que é estabelecido pelo terapeuta a partir do sistema de crenças. O cliente compreende a realidade e chegará a um novo grau de conhecimento do contexto com toda sua complexidade, e este conhecimento poderá ser modificado. É necessário confrontar de forma intensa e extensa a sua família de origem e, as famílias de origem, aos seus pais. Este trabalho representa uma forma de redefinir e modificar o contexto do significado de uma ação ou sintoma.

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

- Bateson, G. (1972). *Passos hacia una ecologia de la mente: una aproximación revolucionária a la autocomprensión del hombre*. . Buenos Aires: Lumen Argentina.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1986). Transgenerational Solidarity. *The American Journal of Family Therapy* - 14 (3)., 195 - 213.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. (1986). *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Franke, U. (2006). *Quando fecho os olhos vejo você: as constelações familiares no atendimento individual e aconselhamento: um guia para a prática*. Patos de Minas: Atman.
- Franke, U. (2011). *El rio nunca mira atrás: Bases históricas y prácticas de las constelaciones familiares de Bert Hellinger*. Madrid: Gulaab.
- Hellinger, B. (2005). *Religião, psicoterapia e aconselhamento espiritual*. (N. de Araújo Queiroz, Trad.) São Paulo: Cultrix.
- Hellinger, B. (2007). *Ordens de Amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. (N. de Araújo Queiroz, Trad.) São Paulo: Cultrix.
- Hellinger, B. (2010). *Um lugar para os excluídos: conversas sobre os caminhos de uma vida*. (N. de Araujo Queiroz, Trad.) Patos de Minas: Atman.
- Schneider, J. R. (2007). *A prática das constelações familiares*. Patos de Minas: Atman.
- Winkin, Y. (coor.) Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, Schefflen, A., Sigman S., Watzlawick, P. (1982). *La nueva comunicación- Selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.

CAPITULO IV – A Psicologia Transpessoal: uma Ferramenta de Intervenção para a Educação

Bertalanffy (1976) diz: “vem surgindo novas ciências, as da vida, as do comportamento e as sociais. Estas pedem lugar em uma nova e moderna visão de mundo e devem alcançar uma contribuição para uma reorientação básica. Em duas palavras: uma revolução organísmica” (p. 196). As teorias do behaviorismo, assim como da psicanálise, consideravam a personalidade humana como um produto casual da natureza, de uma mistura de genes e de uma sucessão acidental de acontecimentos a partir da infância até a maturidade.

Segundo este autor, agora buscamos outro modo essencial de ver o mundo: o mundo como organização. Desta forma, “esta concepção, se fundamentada, certamente mudaria as categorias básicas que sustentam o pensamento científico e influiriam profundamente sobre as atitudes práticas” (Bertalanffy, 1976, p.197). Esta tendência é determinada pelo surgimento das novas disciplinas como a cibernética, a teoria geral dos sistemas, a teoria da comunicação etc.; e na aplicação da prática estão a análise de sistemas, a engenharia dos sistemas e outras. Estas divergem nas suas suposições, técnicas matemáticas e metas, mas concordam por ocuparem-se de uma forma ou de outra, de “sistemas”, “totalidades” e “organização” e em conjunto anunciam um novo olhar.

Segundo Bertalanffy (1976), “E é por esse caminho que parece surgir um novo modelo ou imagem do homem” (p.202). Diz que esse modelo é o modelo do homem como um sistema ativo da personalidade. Assim, ele destaca a psicologia do desenvolvimento de Piaget, a psicologia do “eu”, os estudos no campo da percepção, o estudo da cognição, as teorias da personalidade, a psicologia da educação a psicologia existencial (positivista) de Maslow, etc. por encontrar um denominador comum entre essas teorias.

Desta forma, Bertalanffy (1976) justifica a necessidade de uma reorientação holística em psicologia. Pois é necessário um novo “modelo de homem” onde lentamente vão surgindo novas tendências em psicologia humanista e organísmica. Este conceito não se aplica só aos aspectos do comportamento, mas aos da cognição. Afirmar que é uma tendência geral na psicologia apoiada pelo discernimento biológico e o reconhecimento da parte ativa do processo cognitivo. “O homem

não é um receptor passivo de estímulos que recebe do mundo externo, mas num sentido mais concreto, ele cria seu próprio universo” (p.203).

Bertalanffy (1976), aponta que: “Salvo pela satisfação imediata das necessidades biológicas, o homem vive em um mundo não só de coisas, mas de símbolos” (p.227). Aclara que os vários universos simbólicos, materiais e não materiais, distinguem as culturas humanas das sociedades animais, onde o homem é um ser criador de símbolos e dominado pelos símbolos. O simbolismo é reconhecido como um critério único do homem. A autotranscendência, a autonomia do eu, as funções do eu sem conflitos, a agressão essencial, a consciência, os valores, a moral, a verdade e a mentira, etc. tudo isto surge de uma raiz de universos simbólicos criados e não podem ser reduzidos a pulsões biológicas, instintos psicanalíticos, e reforço de gratificações e a outros fatores biológicos. Pois eles se referem a um universo simbólico.

Em consequência, Bertalanffy (1976) ilustra que os transtornos mentais no homem derivam por regra geral a perturbações das funções simbólicas. A doença mental é um fenômeno especificamente humano. Por esta razão é que o comportamento humano e a psicologia humana não podem ser reduzidos a noções biologistas como a restauração da homeostase, ou o conflito entre pulsões biológicas, ou relações insatisfatórias entre mãe-filho e outras.

Nesse sentido Bertalanffy (1976) diz que é possível ter conflitos entre as pulsões biológicas e o sistema simbólico de valores, onde surge a psicose. Isto é, “os conflitos entre os universos simbólicos, ou a perda de orientação de valores e a ausência de significado na existência do indivíduo é onde surge a neurose existencial”. Análogas considerações, são aplicáveis aos transtornos de caráter, como a delinquência juvenil que, aparte da sua psicodinâmica, se originam do colapso ou da corrosão do sistema de valores. Entre outras coisas, “a cultura é um importante fator psicohigiênico” (p.228).

A resposta a falta da “saúde mental” de um indivíduo, “depende, em última instância, de um ambiente, onde o indivíduo disfrute de um universo integrado, congruente com o marco cultural ao qual lhe pertence e está inserido” (Bertalanffy, 1976, p.230). Assim, se o organismo psicofísico é um sistema ativo, as terapias ocupacionais e a psicoterapia tem uma evidente consequência para o despertar de possibilidades criadoras para uma reintegração mais proveitosa.

Se estes conceitos estiverem corretos, propõe que mais do que “escavar o passado” será mais produtivo aprofundar nos conflitos presentes, procurar a reintegração e a orientação para

metas e para um futuro, isto é, “para uma antecipação simbólica”. Estas são as bases das tendências na psicoterapia fundamentadas na “personalidade como sistema”. Pois se grande parte da neurose, na atualidade, é existencial, resultante da falta de sentido na vida, será de grande valor a terapia a nível simbólico. Portanto, o autor propõe “uma teoria de sistemas da personalidade por proporcionar um bom fundamento para a psicologia” (Bertalanffy, 1976, p.230).

4.1 A contribuição de Abraham Harold Maslow

Goble (1980) relata que Abraham Harold Maslow (1908-1970), nascido no Brooklyn em Nova York, filho mais velho de pais judeus que migraram da Rússia para os EUA. Teve uma infância difícil, por ser o único judeu em um bairro não israelita no Brooklyn, e dizia: “me sentia isolado e infeliz” (p.8). Cresceu entre as bibliotecas, entre livros e sem amigos.

Contraiu matrimônio aos 20 anos de idade, onde Maslow (1962) relata: “a minha vida só começou após o meu casamento e a ter me mudado para Wisconsin” e em seguida diz: “tinha descoberto a J. B. Watson e me entreguei ao comportamentalismo (Behaviorismo), que constituiu para mim uma paixão e um deslumbramento” (p.23). Dedicou-se a estudar os macacos, sobre a orientação de Harry Harlow e assim escreveu a sua tese doutoral fundamentada nas características sexuais e o uso do poder.

Goble (1980) conta que Maslow seguiu seus estudos na psicologia da Gestalt e a freudiana, seu entusiasmo pelo comportamentalismo foi desvanecendo. Logo, com o nascimento da sua primeira filha disse: “Nossa primeira filha me fez um psicólogo” e escreve: “ela foi a causa de que o comportamentalismo, ao qual eu permanecia tão entusiasmado, me fez sentir a um tal grau, tonto, e já não o suportava mais, isto é, a partir de então já não pude mais trabalhar nesse campo”. E nas suas reflexões seguiu dizendo: “Olhei para aquela coisa tão pequena e misteriosa, e me senti tão desajeitado... estava tão aturdido pelo mistério, e tão descontrolado, que pensei: ninguém que tenha uma criatura como esta, pode ser um comportamentalista” (p.24).

Em 1930, Maslow terminou seu Bacharelado em Psicologia na Universidade de Wisconsin. Ávido por conhecimento, terminou seu mestrado em 1931 e seu doutoramento em 1934, no mesmo campo. Seus trabalhos produzidos a partir de 1937 mostram os interesses de Maslow em relação ao comportamento social, traços de personalidade, autoestima, motivação e teorias em relação aos

seres humanos. Seus estudos resultaram-se na publicação de seu livro *Motivação e Personalidade*. No fim da década de 60, foi honrado como o “Humanista do ano”, pela Associação Americana de Psicologia, que o elegeram presidente (Goble, 1980).

Maslow (1962) tinha por diretriz de trabalho uma tentativa de síntese das ênfases dinâmica, holística e cultural. Essa pretensão deve-se às muitas e ilustres influências que recebeu durante sua trajetória: estudou Gestalt em New York, Psicanálise com Kardiner, Erich Fromm e Karen Horney e Antropologia com Ruth Benedict, Margareth Mead e Ralph Linton. Foi assistente de Thorndike e, como todo psicólogo de sua época, teve sua formação marcada pela Escola Behaviorista, da qual se tornou crítico. Sofreu, também, influências dos pensamentos de Gordon Allport, Murray e Carl Rogers. Como se pode ver, trata-se de um autor que passou pelas chamadas grandes escolas da Psicologia (Escola Comportamental, Psicanálise e Humanismo) e pelas contribuições norte-americanas à Antropologia.

Em dezembro de 1941, no início da 2ª guerra Mundial, decidiu dedicar para o resto da sua vida a elaboração de uma completa e complexa teoria que trataria da conduta humana e que resultaria útil a nível mundial: “*Una psicologia para la mesa de la paz*”, baseada na comprovação de fatos e que pudesse ser aceita por toda a humanidade. “Eu queria provar que todos os seres humanos são capazes de levar ao fim algo maior que a guerra, que o prejuízo e o ódio” (Goble, 1980, p.25). Desejava que a ciência considerasse todos os problemas da religião, da poesia, dos valores, da filosofia e da arte.

Más segundo aporta Goble (1980), Maslow foi profundamente influenciado por seus estudos etnológicos em uma tribo índia dos blackfoot, ao norte de Alberta. Onde, nas suas observações o levaram a conclusão de que a agressão humana é mais um resultado da cultura do que da herança. A hostilidade intrasocial, que era o seu objetivo, e que ele investigava através dos métodos antropológicos e psiquiátricos dos quais ele empregava, na verdade eram mínimos comparados com os grupos majoritários da nossa sociedade. Maslow relatou que nunca houve uma amostra de crueldade e inclusive de agressão disfarçada. Observou que eram raras as vezes que castigavam fisicamente as crianças e que os índios desprezavam o homem branco dada a crueldade que estes tinham para com seus próprios filhos e semelhantes.

Desta forma, Maslow (1962) adotou uma postura bastante crítica a respeito dos postulados freudianos, os de Hamilton, Hobbes e Schopenhauer, pois estes chegaram a conclusões inerentes

a natureza humana mediante a observação da pior parte do homem, esquecendo os aspectos positivos da conduta humana. E assim ele declara: “O homem pensa, portanto, deve ser estudado como um indivíduo, como um sistema, cada parte está relacionada com o todo e, a menos que se estudem estas como um todo, as respostas serão incompletas” (p.28). Dizia que os cientistas comportamentalistas tentaram isolar as pulsões, as necessidades e os instintos e os fragmentaram para analisá-los. Apoiando-se no paradigma holístico, Maslow estabelece que “o todo é mais que a soma das partes”, assim sendo, é preciso olhar para uma realidade total.

Maslow (1962) afirmava que o homem seria um ser com poderes e capacidades amortecidos, inibidos. Adoecemos, não só por termos aspectos patológicos, mas muitas vezes, por bloquearmos elementos saudáveis. A impossibilidade de manifestarmos nossa criatividade e de atualizarmos nosso potencial como seres humanos realizados traria como consequência a neurose. A amplitude e profundidade de Maslow dos problemas existenciais humanos foram consideradas incomparáveis na psicologia americana, desde William James.

Neste movimento, surge a terceira Força e assim relata:

Está teniendo lugar a un cambio en la imagen del ser humano; todo ello se sigue de la filosofía de la naturaleza humana que la gente ha guardado en sus huesos...en el caso de la imagen humanista de la tercera Fuerza, que muestra con tanta claridad que hemos estado vendiendo naturaleza humana deficiente a través de la totalidad de la historia registrada, ésta es, ciertamente,... una revolución, en términos de sus consecuencias; ello puede cambiar al mundo, y lo cambiará así como a todo lo que hay en él. Considero un privilegio hallarme en el punto decisivo de la historia y estar ayudando, mediante tal movimiento, así como de conocer a los otros que integran la tercera Fuerza: Rogers, Goldstein, Allport, etc. (Maslow, 1962, p.32).

Assim, o trabalho de Maslow (1962) se resume na análise das necessidades básicas humanas e da revisão geral da teoria dos instintos. O autor aportou que as maiores necessidades humanas representam um aspecto importante e autêntico da estrutura da personalidade não podem ser reduzidas a uma mera derivação de instintos básicos. Segundo ele, as maiores necessidades têm um papel importante na doença e na saúde mental. Valores superiores (meta-valores) e os impulsos para alcançá-los (meta-motivações) são intrínsecos à natureza humana, possuindo uma fundamentação tão biológica quanto a pulsão sexual, por exemplo.

A escola humanista é considerada a terceira grande força da psicologia. Essa corrente surgiu nos Estados Unidos e na Europa na década de 1950, como reação explícita ao behaviorismo e à analogia entre o homem e a máquina. A ciência cognitiva evoluiu colocando à margem do seu objeto de estudo os fatores afetivos e emocionais. E os humanistas reagiam a essa ação metodológica pela exclusão da emoção, que consideravam inerente e fundamental no ser humano, já que a visão do homem no humanismo é a de um ser criativo, com capacidades de autorreflexão, decisões, escolhas e valores a um nível fenomenológico e existencial.

Os pressupostos desta nova psicologia estão baseados no fato de que cada um de nós tem uma natureza interna essencial, biologicamente alicerçada, a qual é, em certa medida, “natural”, intrínseca, dada e, num certo sentido limitado, invariável, ou pelo menos invariante. Essa natureza interna não é forte, preponderante e inconfundível, como os instintos dos animais. É frágil, delicada, sutil e facilmente vencida pelo hábito, pela pressão cultural e pelas atitudes errôneas em relação a ela. “Ainda que negada, persiste subjacente e para sempre, pressionando no sentido da individuação” (Maslow, 1962, p.27).

Cabe mencionar que a espiritualidade no sentido transpessoal significa a busca da essência interior, porque de acordo com Maslow (1962), se esse núcleo essencial da pessoa for negado ou suprimido, ela adoece de maneira óbvia, sutil, às vezes imediatamente ou mais tarde. Como seria de esperar, essa investigação interior constitui uma necessidade de todo ser humano. Esse é o grande papel da psicologia transpessoal, buscar a essência interior. “Quando não se propicia uma interlocução para os aspectos mais sombrios e mais elevados do inconsciente, inúmeras barreiras são criadas para o desenvolvimento saudável dentro do próprio indivíduo” (p.12).

Maslow (1962) aporta que o ser humano possui uma consciência intrínseca que se baseia na percepção inconsciente da própria natureza humana, do seu destino e das próprias capacidades. Essa consciência intrínseca insiste em que se deve ser fiel à natureza íntima sem renegá-la por qualquer razão. Aquele que não acredita em seu próprio talento percebe que de uma forma profunda fez mal a si próprio e se despreza por isso. No hiato entre o que o homem é e o que gostaria de ser, à primeira vista, pode parecer um problema de identidade. Há situações em que esse hiato pode ser superado como nos testes projetivos e nas várias experiências culminantes em que a pessoa se sente no auge de seus poderes, usando todas suas capacidades e de forma mais completa.

Ao se referir às experiências culminantes ou transcendentais, de júbilo ou êxtase, que independem de a pessoa estar ou não ligada à religião, Maslow (1962) revela que naquele momento testemunhava-se uma expansão da psicologia. Refere-se à “teoria do instinto ou teoria das necessidades básicas e como o homem é exortado a ser fiel à sua própria natureza, a ser autêntico e a procurar as fontes da sua ação em sua natureza íntima e profunda” (p.194). Cria o vocábulo “instintóide” para pontuar a dimensão superior que favorece a emergência de valores positivos sem os quais as pessoas se tornam fechadas a novas possibilidades.

O fato da pessoa ter passado pelas experiências culminantes faz com que ela mude de valores e se torne mais autêntica, fazendo a ponte entre o interno e o externo, implicando numa autotransformação e, por conseguinte, numa nova relação com as pessoas com quem convive diretamente e com a sociedade em geral. Ela não só se transcende de vários modos como transcende também a sua cultura, resistindo à enculturação. (Maslow, 1962).

Maslow (1962) afirma que a normopatia, ou seja, a patologia em que o indivíduo nega a própria essência, passa a ser a norma vigente. Perde-se o sentido do “sagrado” em níveis pessoal e social. A dimensão superior própria do ser “é sagrada”, mas não se restringe à identidade pessoal, vai “além” e “através” dela em suas relações. É a dimensão transpessoal.

Ao tomarem contato com as ideias sobre os aspectos alterados da consciência e estruturas diferentes, como o estado de vigília de Stanislav Grof, Maslow e Sutich tornam-se dissidentes da escola humanista, juntam-se a este e fundam, em 1967, a Psicologia Transpessoal, chamada por eles de a 4ª Força em Psicologia. A 4ª força foi lançada oficialmente em 1968 e Maslow, no prefácio da segunda edição de seu livro Introdução à Psicologia do Ser (1962) escreve:

Devo dizer que considero a Psicologia Humanista ou Terceira Força de Psicologia, apenas transitória, uma preparação para a Quarta Psicologia, ainda mais elevada, transpessoal, transhumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação e quejandros... (Maslow, 1962, p.12).

Maslow (1962) se referia a uma necessidade de um algo “maior que somos”. Assim essa nova visão científica começou sua evolução surgindo na década de 60, impulsionada pelos trabalhos de Jung, Maslow, Roberto Assagioli, Antony Sutich, Stanislav Grof, Ken Wilber, Pierre Weil entre outros, a psicologia humanista não tem um líder isolado, mas representou um esforço e

trabalho de muitos homens com ideias oriundas especialmente no pensamento fenomenológico e existencial, com raízes na própria filosofia humanista.

4.2 Breve histórico da Psicologia Transpessoal

A Quarta força da Psicologia surge no sentido de apresentar o paradigma holístico transpessoal, que vai ao encontro do vazio existencial no qual a civilização ocidental encontra-se atualmente, nasce do distanciamento da própria espiritualidade que foi difundida pelo paradigma materialista. Para Japiassu (1976) toda psicologia que não leve em conta o homem como presença no mundo, como subjetividade, como uma presença existente cujo sentido precisa ser manifestado, só pode ignorar o homem. Conclui que haverá tantas psicologias quantas as perspectivas sobre o homem.

Saldanha (2008) afirma que a visão de mundo, na transpessoal, é a de um todo integrado, em harmonia, onde tudo é energia, formando uma rede de inter-relações de todos os sistemas existentes no Universo.

Para Capra (1982), o nível transpessoal é o nível do inconsciente coletivo e dos fenômenos que lhe estão associados, tal como são descritos na psicologia junguiana. É uma forma de consciência em que o indivíduo se sente vinculado ao cosmo como um todo e pode, assim, ser identificado com o conceito tradicional de espírito humano.

De acordo com Weil (1989), historicamente, diferentes definições vêm sendo dadas à Psicologia Transpessoal. A expressão transpessoal significa “além da pessoa” e, pode-se dizer, genericamente, que ela estuda os estados de consciência, lidando mais especialmente com a “experiência cósmica” ou os estados ditos “superiores” ou “ampliados de consciência” (p.32).

Saldanha (2008) relata que o termo Transpessoal caracteriza-se por ser uma experiência que segundo Walsh e Vaughan, pode definir-se como “aquela e em que o senso de identidade ou do eu ultrapasse (trans + passar = ir além) do individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos da humanidade, da vida, da psique e do cosmo” (p.41).

Observa-se que essas definições não determinam e não excluem o pessoal, também não o invalidam, enquadram-no dentro de um contexto mais amplo, o qual reconhece a importância de ambas as experiências pessoais e transpessoais, também não prendem as disciplinas transpessoais

a nenhuma filosofia, religião ou visão específica do mundo nem restringem a pesquisa a um determinado método (Saldanha, 2008, p.42).

Para Saldanha (2008), o termo “Transpessoal” foi referendado, pela primeira vez na área da Psicologia, por Carl Gustav Jung, utilizando as palavras *überperson*, em 1916, e *überpersönlich*, em 1917, que significam suprapessoa e suprapessoal, respectivamente.

Pierre Weil (1999) define a psicologia transpessoal como:

Um ramo da Psicologia especializada no estudo dos estados de consciência que lida mais especificamente com a “Experiência Cósmica” ou estados ditos “Superiores” ou “Ampliados” da consciência. Estes estados de consciência consistem na entrada numa dimensão fora do espaço-tempo tal como costuma ser percebida pelos nossos cinco sentidos. É uma ampliação da consciência comum com visão direta de uma realidade que se aproxima muito dos conceitos de física moderna (p.9).

Somamos às palavras de Almendro (1998), onde destaca que as definições não excluem, tampouco invalidam o pessoal. Reporta-se ao prefixo “trans” que significa mais além, através de, ressaltando o “através de”, pois em nenhum momento pretende-se uma evasão do pessoal, e acrescenta: “o transpessoal busca através de práticas em estados que transcendem o ego integrar o transcendental, ou espiritual nas dimensões pessoais, realizando nossa dimensão profunda, fluindo na transformação, mas sendo sensível às faíscas do eterno” (p.50).

Wilber (2001) contribui com uma posição mais definida da Psicologia Transpessoal como integradora dos chamados “três olhos do conhecimento” (p.85), como: sensorial, introspectivo-racional e contemplativo, diferenciando-a de outras disciplinas que se definem por alguns desses aspectos, ignorando o restante.

Contudo, Pierre Weil (2001) afirma que “transdisciplinaridade consiste no encontro de várias disciplinas do conhecimento, em torno de um axioma ou de uma temática comum” (p.53).

Ainda, para o autor Bassarab Nicolescu (1999), as dificuldades emergentes do nosso tempo são derivadas do empobrecimento da dimensão transubjetiva do ser. “Sua desnaturalização e sua profanação podem aumentar os fenômenos do irracionalismo, do obscurantismo e da intolerância, cujas consequências humanas, inter-humanas e sociais são incalculáveis... A construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal” (p.125).

Atravessando por alguns conceitos e seus autores, desde a sua origem até uma visão mais recente, as definições da Psicologia Transpessoal notam os postulados de Maslow e sua posição de que a Ciência deve agregar valores, mantendo uma estreita intimidade com a educação, com os princípios éticos e com uma Psicologia que contemple o Ser num todo, desenvolvendo valores humanos. Defende a ciência como um meio fundamental de buscar o conhecimento.

Para Maslow (1962), “somente a Ciência pode superar as diferenças de características no ser e no crer, só a Ciência pode progredir”. Desse modo, este autor já apontava a grande fragmentação do conhecimento sendo, porém, pré-ciência, o lugar para ele onde há progresso, compromisso ético, evolução e ajuda humanitária. E ainda acrescenta que “a ciência deva ampliar e aprofundar a compreensão da sua natureza e de suas práticas para assim ajudar a raça humana na sua completude, visando um mundo melhor” (p.122). Nesse sentido, considerava que a ciência humanista pode ser uma forma de paixão, de beleza, de esperança, para a humanidade e de revelação de valores para o indivíduo.

Saldanha (2008), conclui que a Psicologia Transpessoal possui um cunho de ciência de marcadamente humanista, caracterizando-se como um conhecimento de abordagem transdisciplinar, o qual possibilita uma síntese articuladora de elementos cognitivos e valorativos da realidade, vale dizer, características de transdisciplinaridade.

A autora Saldanha (2008) após passar pela história da Psicologia ocidental, destaca William James, sendo ele um dos grandes precursores da abordagem da Psicologia Transpessoal. James definiu a Psicologia como a descrição e explanação sobre estados de consciência. Propunha, por exemplo, o desapego ao sentimento como forma de equilibrar o humor, e explicava que esses sentimentos diziam respeito apenas ao temperamento e não ao nosso real estado de espírito.

Segundo Saldanha (2008), John B. Watson surge em 1913 com a Primeira Grande Força da Psicologia – o behaviorismo. Podemos situar esta corrente como o início de um período moderno na Psicologia ocidental. Watson fez uma varredura nos conceitos de consciência e de imaginação de William James e outros, negando o valor da introspecção. Ele rejeitou tudo o que não pudesse ser mensurável, replicável ou observável pelos cinco sentidos. Segundo ele, somente o comportamento manifesto era possível de ser validado cientificamente. Embora os estudos que se sucederam mostrassem que essa postura não era correta sob alguns aspectos, a visão de Watson na época foi determinante para a expansão da Psicologia, inclusive na área da aprendizagem.

Ainda para Saldanha (2008), Sigmund Freud (1856-1939) emerge com a Segunda Grande Força da Psicologia – a Psicanálise, onde utilizava da analogia do iceberg para explicar que o comportamento manifesto observável, era apenas um terço do iceberg. E que a parte submersa, os outros dois terços, por ele denominados de inconsciente, correspondiam a instintos, pulsões, sentimentos determinantes do comportamento e das motivações mais profundas do ser humano, mostrando que, sob certas circunstâncias, parte desses conteúdos vinham à tona de forma patológica e eram decisivos para os nossos afetos, escolhas e tendências psíquicas.

Saldanha (2008) esclarece que Carl Gustav Jung (1875-1961), seguidor de Freud, afirmou que além do inconsciente pessoal, havia também o inconsciente coletivo atuando e influenciando na manifestação da personalidade do indivíduo. Jung contribuiu, ainda com a dimensão espiritual da psique, muito embora, foi o psiquiatra italiano Roberto Greco Assagioli (1888-1974), que ampliou o conceito do inconsciente, inserindo a dimensão espiritual em seu modelo de consciência.

Partindo destes conceitos é inegável a importância das escolas e dos autores que precederam a abordagem Transpessoal em Psicologia. Esta, surge em um momento de transição e integração do saber, em uma etapa da ciência e do conhecimento humano. Parece que, longe de ser uma teoria concluída, hermética, é ainda uma disciplina jovem e que, sem dúvida, faz parte das pesquisas de ponta sobre o desenvolvimento da mente humana, com perspectivas extremamente promissoras.

Portanto, a Psicologia Transpessoal inclui, integra e transcende as escolas anteriores, na medida em que faz uso de elementos constitutivos da psicologia clássica, não como um cardápio de formulas diversificadas para a solução dos problemas humanos, mas submetendo-o a uma abordagem evolutiva não linear da consciência humana que vai além e reconhece o potencial superior, diria cósmico, da humanidade.

4.3 A didática transpessoal na abordagem integrativa transpessoal

No capítulo acima, apresentamos os conceitos de alguns precursores da Transpessoal resgatando, resumidamente, o processo histórico, para que assim a Psicologia Transpessoal pudesse se manifestar trazendo uma dimensão espiritual como parte inerente ao ser humano.

A Psicologia Transpessoal surge em um momento de transição e integração do saber, em uma nova etapa da ciência e do conhecimento humano. Trata do estudo dos diferentes níveis de consciência e suas relações com a percepção de realidade, crenças, valores, ação, doença e saúde do ser humano. Vê o homem como um ser bio-psico-social e cósmico, reestabelecendo a possibilidade de se viver a unidade fundamental, homem-cosmo, de forma ampla, permitindo sua plena integração e constante evolução. “Resgatar a dimensão superior do inconsciente e promover sua expressão é, segundo Maslow, uma das tarefas essenciais da Psicologia nas distintas áreas de atuação” (Saldanha, 2008, p.46).

A construção do conhecimento em uma área tão complexa como a Psicologia Transpessoal, exigiu da autora, Vera Saldanha (2008) um percurso pessoal e profissional intenso, de profunda e extensa aplicação teórica e prática em Transpessoal. Desse contexto, surge a “Abordagem Integrativa Transpessoal”, onde diz: “passou-se a construir uma sistematização com os seus principais conceitos, ampliando-os e apresentando-os de forma estrutural e dinâmica” (p. 143). Com o objetivo de facilitar a aplicabilidade na educação, saúde e nas organizações, e a sua forma de ensiná-la a denominou de Didática Transpessoal.

Essa sistematização possibilita identificar com clareza o percurso teórico das práticas transpessoais, o momento de utilizá-las, respondendo as indagações: como, quando, por que e para quê, bem como contextualiza-las no setting terapêutico, assim como na educação, instituições ou organizações. Evidencia conceitos importantes na área clínica, educacional e, na aplicação de uma “didática transpessoal” no ensino da Psicologia Transpessoal (Saldanha, 2008, p.144).

Contudo e de acordo com Saldanha (2008), no processo de elaboração da Abordagem Integrativa ocorreu a emergência de novos conceitos que já estavam implícitos, porém não evidenciados por outros autores. Assim, apresentaremos o aspecto dinâmico da prática transpessoal através dos seus eixos experiencial e evolutivo, e também o princípio da transcendência. A autora compartilha a necessidade da organização dos conceitos essenciais que, devem estar sempre presentes na aplicação desta abordagem, em Psicologia Transpessoal, sendo eles: O aspecto estrutural e o aspecto dinâmico.

4.3.1 Aspecto estrutural: corpo teórico – cinco elementos.

O aspecto estrutural, constitui-se por cinco elementos que formam o Corpo Teórico da Psicologia Transpessoal: Conceito de Unidade, Conceito de Vida, Conceito de Ego, Estados de Consciência e Cartografia da Consciência. E o aspecto dinâmico é formado por dois elementos: Eixo Experiencial e o Eixo Evolutivo. Isto é, a Didática Transpessoal é fundamentada nestes elementos essenciais, juntamente com as técnicas que formam a linha de base em Psicologia Transpessoal, a qual consente um alcance compreensível ao entendimento e à prática dessa vertente teórica, de forma simples e profunda (Saldanha, 2008, p.146).

Saldanha (2008), acrescenta que, em relação a cada elemento do corpo teórico, simbolicamente, fazendo uma analogia com o corpo humano, podemos afirmar que o Conceito de Unidade corresponde a coluna vertebral e a cabeça, na medida em que é este conceito que dá sustentação a abordagem transpessoal, onde se apoiam e convergem o conceito de vida e de ego, a cartografia da consciência e os estados de consciência, o aspecto necessário ao desenvolvimento mais pleno: a dimensão transpessoal. Assim sendo, esse processo se efetiva por meio de vários estados de consciência, segundo a autora contribui:

Ao mesmo tempo em que o todo ou a unidade é a meta, a plena consciência das partes que compõe sua articulação é necessária para a compreensão desse todo em um constante intercambio das partes no todo e do todo nas partes e mais além dessas. Tal integração ocorre por meio dos aspectos dinâmicos eixo experiencial e evolutivo, integrados ao corpo teórico (Saldanha, 2008, p.160).

Portanto, ressaltamos que a consciência e seus diferentes níveis de manifestação são a tônica da Psicologia Transpessoal, isto é, o estudo da consciência. A seguir, abordaremos resumidamente, cada um desses elementos do corpo teórico:

Conceito de Unidade -A unidade fundamental do Ser ou da não fragmentação é o pressuposto básico em Psicologia Transpessoal, de onde partem e para onde convergem todos os recursos nessa abordagem. Isto é, podemos conceituar unidade como a propriedade indivisível do ser e a vivência desse estado permite ao indivíduo experimentar estados de paz, confiança, entrega, resultando em estados de desapego, serenidade e harmonia. “Quando abordamos a unidade cósmica, referimo-nos ao fim da dualidade, das polaridades. É o todo, é o absoluto, é a plena luz.

Neste nível, inexistem tempo e espaço. É um eterno agora, um eterno ser-único, indivisível”. É estar presente no “aqui e agora” (Saldanha, 1999, p.42).

Conceito de Vida - Segundo Pierre Weill (1989) “é um pulsar contínuo no qual nascer, morrer e renascer fazem parte de um processo. Possibilita mudar ou ainda, rever valores e crenças do indivíduo, o qual é um ser transformador de energia em um sistema evolutivo com eterna continuidade” (p.36). Em alinhamento com o conceito de unidade, a vida individual é totalmente integrada com a vida cósmica. A vida é pautada por duas etapas básicas em seu processo de evolução: morte e renascimento.

Morrer, na visão Transpessoal, é a mudança, é uma passagem de uma forma para tomar outra forma, acrescentando elementos de maior alcance na escala universal e sustentando a essência indivisível do elemento anterior que consiste na vida em si própria. O Ser humano se desenvolve através de mortes e renascimentos. “A cada morte renasce, então, um ser novo, mais capaz, mais forte e sábio, quando aceita suas mortes anteriores. Enfim, em cada morte de uma etapa de vida, ocorre uma mudança de valores, atitudes e crenças” (Saldanha, 2008, p.166).

Portanto, o conceito de vida nos convida a entrar em contato com tudo que a vida pode nos oferecer, todas as experiências estão a serviço do processo de desenvolvimento e evolução do ser. Saldanha (2008) compartilha dizendo que, quando vencemos nossas vicissitudes e apegos, o nosso ego ilusório vivencia toda a plenitude, ressurgindo a vida por detrás da morte. Essa é a vida plena e abundante, que nos nutre a cada instante, é uma força que está além das aparências, além dos fatos circunstanciais; algo que, simplesmente, é, com presença, força e poder; inerente em todo o processo de aprendizagem, inclusive na morte, a qual testemunha permanentemente o caráter efêmero da existência humana ao mesmo tempo em que nos desperta a procurar o que não está submetido ao nascimento e a morte.

Conceito de Ego - Na Psicologia Transpessoal, Saldanha (2008) afirma que “o ego se caracteriza como uma construção mental, ilusória, que tem a tendência de solidificar a energia mental em uma barreira, a qual separa o espaço em duas partes: eu e o outro” (p.167). É indispensável para operacionalizar a vida no dia-a-dia: adapta a realidade da psique e é responsável pelo princípio da realidade ou processo secundário. No entanto, não representa a totalidade das experiências humanas; em algumas delas precisa dissolver-se a fim de que o indivíduo se torne uno com tudo o que existe, sentindo seu ser essencial, sua natureza de sabedoria e luz.

O Eu transpessoal é uma consciência em evolução, “que pode se manifestar além dos elementos circunstanciais, biopsíquicos e sociais que caracterizam a personalidade, integrando níveis evolutivos superiores, elementos perenes, espirituais, universais e cósmicos, os quais constituem a individualidade, que é o ser essencial” (Saldanha, 2008, p.167).

Para Saldanha (2008) a morte do ego “é vivenciada como uma mudança de nível de consciência, de densidade energética quando há um processo diferenciado regido pelo princípio da transcendência, favorecendo o emergir de um estado de despertar, no qual há conexão com o nosso Ser Essencial” (p.168).

Saldanha (2008) esclarece que o processo de construção do Ego se dá em cinco etapas, a dualidade; a sensação; as reações impulsivas; o conceito intelecto e a mente consciente. Além das cinco etapas, temos o subproduto do ego que é a autoimagem, que ocorre da identificação do ego com a emoção que se estrutura e se solidifica e que passa a agir como uma identidade separada do ego. A autoimagem se alimenta da energia do ego e ele vai se impregnando da autoimagem, ela não é mas ela. Passa a agir como se fosse outra pessoa e a sua capacidade de percepção e apreciação de si, do outro e do mundo a sua volta fica limitada. Há uma fragmentação e o indivíduo não acessa o supraconsciente e não vivencia a sua essência verdadeira.

O ego rígido que alimenta a autoimagem, tornará o indivíduo robotizado, uma pessoa que se identifica com a ideia de si mesmo e, não, com a realidade dos seus sentimentos, experiências e ações. A vida fica dividida entre imagem e realidade, entre o que se pensa que é e o que é de fato.

Trabalhar a morte numa Abordagem Transpessoal, através dos caminhos acessados pelos diferentes estados de consciência, é de suma necessidade e com grandes resultados na educação, tanto na aprendizagem como na relação educador-educando.

Para Saldanha (2008) os Estados ou Níveis de Consciência - são os estados de consciência que norteiam o caminho através das diversas dimensões da consciência, ou seja, são eles que ampliam e favorecem a percepção dos diferentes níveis de realidade e as amplia, orientando a prática transpessoal. É justamente este caminhar entre os níveis de consciência que faz desta abordagem diferente das demais psicoterapias, pois reconhece a pesquisa e trabalha com esses diferentes níveis, percebendo-os como parte da natureza humana.

Para tanto, Saldanha (2008) define a consciência assim:

É a expressão e reflexo de uma inteligência cósmica que permeia todo Universo e toda existência. Somos campo ilimitados de consciência transcendendo tempo, espaço, matéria e casualidade linear. Estados não-comuns de consciência são manifestações da psique humana. Emergência desses estados pode ter fins terapêuticos (p.172).

Maslow (1994) complementa: “Propõe-se neste ensaio que a experiência desses diferentes estados de consciência tem também fins educacionais, revelando-se um elemento facilitador e otimizador da aprendizagem” (p.168). O trabalho com os diferentes estados de consciência é fundamental na Abordagem Integrativa Transpessoal, pois além de permitirem um diferencial nas práticas psicoterapêuticas, favorecendo muitos recursos técnicos, são também facilitadores da aprendizagem. Isto é, percebe-se a realidade de acordo com o estado de consciência que se vivencia, pois, cada estado de consciência é um conjunto de eventos energéticos, do qual a percepção da realidade depende.

Assim sendo, observamos que nesta definição de estado de consciência está contida a ideia de modificação desse mesmo estado, e assim se faz necessário definir Estado de Expansão de Consciência, (ou estado modificado) como sendo uma ampliação qualitativa no padrão comum da atividade da mente, em que o experienciador constata que sua consciência está definitivamente distinta do seu funcionamento anterior. “Esse estado não é definido por um conteúdo particular de consciência, de comportamento ou de modificação fisiológica, mas por um padrão total” (Saldanha, 2008, p.172).

Pierre Weil (1989) descreve os estados de consciências como: Estado de Consciência de Vigília, Estado de Consciência de Devaneio, Estado de Consciência de Sonho, Estado de Consciência de Sono Profundo, Estado de Consciência de Despertar e Estado de Consciência Cósmica ou Plena Consciência.

Segundo Saldanha (2008) para a Abordagem Transpessoal “o conteúdo latente inclui, além do inconsciente individual, acontecimentos ontogenéticos, filogênese, o inconsciente coletivo, arquetípico e a dimensão superior da consciência, ou supraconsciente” (p.174). Isto é, o teor apresentado pode ser, a manifestação das pulsões de vida, morte e transcendência.

Saldanha (2008) esclarece que há diversos fatores que podem provocar a experiência de estados de expansão de consciência; destacaremos dentre tantos “a improvisação teatral, principalmente o psicodrama, que desencadeia uma conscientização dos papéis e dos seus jogos,

por meio de uma realidade suplementar” (p. 177). O homem evolui acessando a Consciência Unitiva, isto é, no instante em que ele observa a realidade, desde que se abra para novas percepções, o que demanda vitalidade, liberdade interior, desapego de emoções compulsivas de hábitos, tabus, crenças, demanda ainda fé e esperança. A evolução lhe permite atuar como co-criador da harmonia universal.

Contudo, os Estados de Consciência, permitem diversas vivências ao indivíduo. Para tanto, alguns autores estabeleceram um mapeamento para uma compreensão das informações de outros níveis além da vigília e definiram diferentes cartografias ou mapas da consciência, as quais falaremos a seguir:

Da Cartografia da Consciência que, segundo a autora Vera Saldanha (2008), alguns autores apontam, ainda que com terminologias distintas, para três níveis ou dimensões mentais: o primeiro menciona a conteúdos autobiográficos, desde o nascimento até o momento atual do indivíduo; o segundo, refere-se às vivências intrauterinas, inclusive o nascimento e o terceiro, que antecede o nível intrauterino e vai além da existência biológica.

Saldanha (2008) aclara que na Psicologia Transpessoal, as denominações das vivências do inconsciente continuam além das de Freud e Jung, acolhendo a de Kenneth Ring que elaborou um mapa da consciência baseado no trabalho de pesquisa de Stanislav Grof, Timothy Leary, Robert More e outros, apresentado por Weil (1989) como uma perspectiva transpessoal da consciência, conforme abaixo descrevemos:

- Consciência de Vigília: é o cotidiano, o agora é regido pelo tempo linear. A maioria das pessoas se mantém neste estado (Saldanha, 2008).

- Pré-Consciente: Parcialmente ligado ao estado de vigília, pode ser acessado facilmente a partir de uma evocação simples (Saldanha, 2008).

- Inconsciente Psicodinâmico: Corresponde ao inconsciente freudiano. São conteúdos ligados a experiências, sentimentos, pulsões, desde o nascimento até o momento da vida atual. Díficeis de serem acessados, podem vir à tona sob a forma de sintomas (Saldanha, 2008).

- Inconsciente Ontogenético: Nesta região encontramos fenômenos intrauterinos e processos de morte e nascimento. Representa a zona de transição do nível pessoal para o transpessoal (Saldanha, 2008).

- Inconsciente Transindividual: É o primeiro dos domínios transpessoais, experiências com elementos que transcendem o ego, identificação com outras pessoas ou tipos universais, experiências ancestrais, encarnações de vidas passadas, experiências coletivas e raciais e experiências arquetípicas (Saldanha, 2008).

- Inconsciente Filogenético: Neste domínio somos levados a experienciar além da forma humana. Aqui parecemos encontrar o nosso próprio desenvolvimento, a sequência evolutiva do planeta. Não é só um conhecimento intelectual, vivenciamos a consciência evolutiva dos reinos animal e vegetal. Vivenciamos a consciência planetária (Saldanha, 2008).

- Inconsciente extraterreno: Experiências para além do nosso planeta, experiências fora do corpo, encontro com seres espirituais. Podem ocorrer também relatos de fenômenos de percepção extra-sensorial, telepatia, clarividência, clariaudiência, escrita automática e incorporação por espíritos (Saldanha, 2008).

- Supraconsciente ou Superconsciente: Ocorre profundo êxtase existencial. O indivíduo tem uma percepção ampla da realidade, sentimentos de compaixão. Há uma compreensão da unidade, desde que estejamos receptivos a esta compreensão (Saldanha, 2008).

- Vácuo: É o estado de puro ser. A consciência funde-se à mente universal e não há palavras para definir esta vivência, é a fusão da pequena mente com a mente cósmica. Segundo Stanislav Grof (1988) “o vácuo é experienciado como subjacente a toda criação, além do tempo e do espaço, além do bem e do mal” (citado por Saldanha, 2008, p.184).

Contudo, não existe na prática uma demarcação tão rigorosa nesses níveis de consciência, entretanto, algumas vezes elas interpenetram-se ou são experienciadas em frações de segundos, assinalando que o consciente e inconsciente são dimensões de uma mesma e única realidade.

Assim, a Psicologia Transpessoal difere das escolas que a antecederam por integrar esses níveis no contexto educacional e clínico, relacionados ao processo de desenvolvimento natural do ser humano.

4.3.2 Aspecto dinâmico: eixos evolutivo e experiencial.

Saldanha (2008) apresenta o aspecto dinâmico: Eixos Evolutivo e Experiencial (REIS), os quais expressam os elementos do corpo teórico em um entendimento dinâmico. Há uma integração

crescente em vários níveis e graus, dando suporte teórico às técnicas, a Didática Transpessoal e à postura do psicoterapeuta, do educador ou facilitador de Orientação Transpessoal.

O Eixo experiencial solicita uma integração entre a razão, emoção, intuição e sensação, levando a uma ampliação da percepção da realidade e à manifestação natural do eixo evolutivo ou nível superior de consciência, do qual, surgem os valores positivos, construtivos, inerentes ao ser humano, expandindo assim a sua consciência e levando-o ao seu desenvolvimento, a uma dimensão transpessoal.

Para alcançarmos a compreensão da sua origem, a autora resgata o pensamento de Jung onde relata: “o tipo psicológico do indivíduo determina sua maneira de se relacionar com o mundo interior e exterior, pessoas e coisas, o que ocorre por meio de uma atitude de extroversão ou introversão relacionadas às funções do pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Saldanha, 2008, p.185).

Isto é, a energia psíquica que envolve a extroversão indica a consciência do indivíduo voltada para o mundo externo e a introversão para o mundo interno da psique. Assim, as funções psíquicas são as portas pelas quais a consciência se orienta para a experiência e compõe, no total, oito tipos de caráter, com diferentes graus entre essas combinações de atitudes e funções psíquicas, que segundo Carl Gustav Jung nas palavras de Saldanha (2008) complementa:

O pensamento permite chegar ao conceito “o que é”, o sentimento informa “o seu valor”, a sensação estabelece “o que está presente”, incluindo toda experiência dos cinco sentidos, e a intuição “aponta possibilidades”, de onde vêm e para onde vão. Um desenvolvimento psíquico saudável favorecerá, ao longo da vida do indivíduo, a emergência de todas as funções de forma equilibrada e integrada, tanto sob o aspecto subjetivo (introversão) quanto na relação com o mundo externo (extroversão), processo denominado individuação (Saldanha, 2008, p.185).

Esta mesma autora acrescenta que para Jung, as funções do pensamento e do sentimento, o mesmo, as considerava como racionais e de julgamento, por formarem, respectivamente, uma relação de julgamento conceitual, por exemplo: certo, errado, alto, baixo, e valorativo, enquanto na função do sentimento é subjetiva, com os objetos, pessoas, situações do mundo externo e interno, por exemplo, agradável, desagradável. A função da sensação e a intuição, para ele, eram

funções irracionais e perceptíveis, na primeira, podendo ser concreta ou abstrata e na função da intuição, uma percepção de síntese.

Para Saldanha (2008) esta sùmula nos permite situarmo-nos na origem de alguns aspectos importantes e necessários para a compreensão do eixo experiencial e para o entendimento dos termos e letras iniciais REIS, não exclusivamente pelas suas funções, mas também pelos elementos do desenvolvimento humano. Em assim sendo, delinearemos, resumidamente alguns aspectos das funções da razão, emoção, intuição e sensação denominada REIS:

A Razão (R) – Concebe ambas as funções: o sentimento e o pensamento. Através da reflexão, o indivíduo apreende a realidade emitindo julgamentos conceituais (função pensamento), ou atribuindo valor com base nesses pré-conceitos (função sentimento). Esta função deverá estar integrada a outros níveis de percepção da realidade, como a emoção, sensação e intuição, também, aspectos importantes da personalidade, necessários à vida do indivíduo para o seu desenvolvimento pleno (Saldanha, 2008).

A Emoção (E) – Esta abordagem, apresenta um elemento fundamental para desenvolvimento do indivíduo, principalmente no caminho da aprendizagem. A autora, apoiando-se nas palavras de Jung, descreve que a palavra emoção “é invariavelmente aplicada quando surge uma condição caracterizada por enervações fisiológicas” (Jung, 1972, p.44). Isto é, tem o mesmo sentido que o afeto, distinguindo-se do sentimento, por ser uma função valorativa, não apresenta manifestações físicas ou fisiológicas palpáveis, sendo uma forma de discriminar valores. Na educação e outros, além das emoções negativas serem reconhecidas e trabalhadas, são importantes as emoções positivas para auto realização.

Para Maturana (1998) todo sistema racional surge como um sistema de coordenação, tendo como base as emoções vividas no momento em que se está pensando, “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (p. 23).

Tanto para Maturana, como para Jung, ambos distinguem a emoção do sentimento. Para eles os sentimentos são expressões explicadas linguisticamente, que surgem da observação de si ou do outro, através da reflexão.

Sob este olhar, há na troca recorrente da qual surge a linguagem, “uma emoção fundadora particular sem a qual esse modo de vida não seria possível. Essa emoção é o amor” (Maturana, 1998, p.22).

Para Maturana (1998) “o amor torna possível a sociabilidade, elucidando que nem toda convivência é social, as relações só são sociais quando se baseiam na aceitação do outro através da boa convivência e do respeito” (p.25). Assim ele completa:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social, espiritual, normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (Maturana, 1998, p. 25).

No referencial da Abordagem Integrativa Transpessoal, a autora Vera Saldanha, aborda o amor como uma condição fundamental, biológica e relacional na educação e na saúde humana. “A emoção é essencial por conferir à situação o aspecto experiencial, trazer a energia necessária ao processo de desenvolvimento psíquico, favorecer a aprendizagem” (Saldanha, 2008, p.188).

A Intuição (I) - No Dicionário de Língua Portuguesa de Caldas Aulete, encontramos a definição de intuição como sendo uma percepção, um conhecimento claro, direto, imediato e espontâneo da verdade, sem auxílio do raciocínio (Saldanha, 2008, p.76).

Vera Saldanha (2008) apresenta a intuição de duas formas: por um lado, etimologicamente falando, intuição significa ver dentro, o que sugere o uso de um olho interno que vê o que não é perceptível ao olhar comum; por outro lado, a intuição surge como um raio de luz que incide no campo da consciência e é percebido pelo eu.

Roberto Assagioli (1993) conclui afirmando que “a intuição mais que a qualidade do objeto, capta a essência do que é. Por isso é um dos campos de investigação da nova psicologia do Ser, da qual Maslow tem sido pioneiro” (p.79). A intuição, sob o olhar transpessoal é citada como uma função que está além da razão, com origem no supra consciente e aparece como um dos grandes diferenciais da abordagem transpessoal aplicada à educação.

A Sensação (S) – É uma função onde ela percebe a realidade por meio dos cinco sentidos. É através da sensação que assimilamos a experiência na sua forma mais direta e simples. Constitui elemento fundamental no desenvolvimento dos aspectos psicoespirituais na abordagem transpessoal (Saldanha, 2008).

A sensação na abordagem transpessoal, é de extrema importância “traz o corpo em ação”, já que é nele que a espécie evolui, que a cultura se manifesta, que o ser se expressa sob os aspectos racional, emocional, intuitivo e experiencial. Um estado de fragmentação acontece quando o indivíduo impede a expressão de cada uma das funções psíquicas, ou identifica-se excessivamente com uma delas, com isso limitando o seu foco de percepção, impedindo-se de vivenciar a sua própria experiência ou ir além dela, através do aprimoramento do conhecimento e da manifestação da inteireza do ser (Saldanha, 2008)

Portanto, para esta autora, é no eixo experiencial que temos a oportunidade de alcançar a harmonia entre a razão, emoção, a intuição e a sensação, caminhando em direção a uma ampliação da realidade que tem como consequência natural a manifestação do eixo evolutivo, o que equivale dizer que se abre o acesso a níveis superiores da consciência, níveis que constituem a nossa dimensão mais saudável, a transpessoal, repleta de valores positivos e construtivos, que constituem a essência de todo ser humano.

O eixo evolutivo representa esse acesso aos níveis superiores, o qual pode acontecer de forma espontânea ou ser estimulado pela educação ou pela terapia. Quando esse portal para os níveis superiores se abre, a cura acontece, o aprendizado é efetivo, a transformação é um fato. Com efeito, “as origens da dificuldade ou bloqueio podem estar em diferentes níveis: psicodinâmico, ontogenético, ou transindividual, mas a resolução ou insights emanam do supra consciente” (Saldanha, 2008, p.197).

A prática, tanto clínica quanto educacional, mostra que as dificuldades nunca são transformadas no mesmo nível de consciência onde foram criadas. É sempre necessária uma compreensão mais ampla, proporcionada por um nível superior da consciência, para que uma resposta diferente da anterior possa surgir e a transformação seja uma realidade.

O efeito desse resumo, entre os eixos – evolutivo e experiencial é integrado na dimensão existencial do Ser, proporcionando-lhe o aprimoramento da experiência a ser vivenciada, dando sentido à vivência e a própria vida.

Segundo a autora, os procedimentos técnicos da Abordagem Integrativa Transpessoal na Psicologia Transpessoal são transformações propostas na educação e na clínica que se constituem de mudanças não só comportamentais e individuais, mas também modificações no tipo de relação que se estabelece interiormente consigo mesmo e o outro. “Favorece a emergência dessa nova

consciência mais desperta, o desenvolvimento mais pleno do ser humano em que a educação é parte significativa. É o aprender a conhecer, fazer, conviver, e ser para se “estar” com qualidade no mundo” (Saldanha, 2008, p.209).

Todavia este trabalho conferiu mais destaque a sua aplicação na educação, ou seja, “como” se transmite os conteúdos, a otimização da aprendizagem, a emergência do aprendiz e professor” interiorizados por meio dessa didática. Esses recursos são denominados recursos técnicos da Abordagem Integrativa Transpessoal e na Didática Transpessoal. São eles:

Intervenção verbal: inclui-se nesse nível qualquer tipo de verbalização que possa caracterizar o estabelecimento de vínculo no contexto em que a abordagem integrativa esteja sendo aplicada (clínica, educação ou organização), desde o contato inicial, que passa a ser um facilitador no processo de empatia, seguindo pelas interações específicas de cada relacionamento (ex.: educador – educando; terapeuta – paciente; chefe – funcionário e outros). É por meio da intervenção verbal que o instrutor orienta o treinando, esclarece dúvidas e facilita o percorrer do caminho da aprendizagem (Saldanha, 2008, p.210).

Imaginação Ativa: estimula-se e trabalha-se com a geração de imagens mentais, desenvolvidas pelo inconsciente, que são criadas e contornadas por motivações de diferentes níveis do indivíduo. Com o uso dessa técnica é possível potencializar aspectos da consciência de vigília e atingir uma percepção mais ampla da realidade. O uso das imagens e dos cenários possibilita vivenciar experiências, manifestando o conteúdo do inconsciente, utilizando-se uma dimensão hipotética aos moldes de “como se”, buscando viabilizar uma projeção mental que permita “antecipar” possibilidades para as mais diversas situações, soluções de problemas e novas construções, tornando o indivíduo mais preparado para a situação (Saldanha, 2008, p.210).

Reorganização simbólica: abrange dinâmicas que facilitam a organização de determinados conteúdos, em uma sequência lógica e coerente, nos aspectos psíquico, temporal ou espacial. Os conteúdos são mobilizados através de estados ampliados de consciência. A reorganização simbólica envolve e transcende a imaginação, incluindo clarificar e organizar metas; organizar os aspectos de direcionamento do psiquismo e favorecer o indivíduo na execução de metas. As dinâmicas possibilitam dar vida às imagens mentais, acionando a intuição e os processos psíquicos inconscientes, que chegam a transformar desejos em realidade, por meio da mudança de atitudes no dia a dia, estimulando o indivíduo a desenvolver perspectivas positivas de futuro, despertando-

o para o significado da vida e ampliando a percepção do todo. Ajudam, ainda, a identificar crenças e sentimentos de apego que podem funcionar como bloqueios pessoais no seu desenvolvimento (Saldanha, 2008, p.211).

Saldanha (2008) segue com a Dinâmica Interativa, e explica que esta possibilita um trabalho profundo e significativo, realizado com os conteúdos psíquicos, por meio de sete etapas específicas. Estas etapas são denominadas de:

Reconhecimento – É a primeira etapa, surge um questionamento e o indivíduo se mobiliza para acolher o novo. É um olhar ao redor. Nessa etapa o educador deve acolher qualquer verbalização, repetir ideias significativas, estimular reflexões e motivações que alimentem o processo (Saldanha, 2008, p. 212).

Identificação – Nesta segunda etapa, acontece quando há ressonância com a necessidade básica na qual o indivíduo se encontra. Podem ocorrer sensações físicas, sentimentos, pensamentos vivenciados pelo indivíduo na identificação com o elemento, situação ou personagem, reconhecido na primeira etapa. Sob o ponto de vista didático, até aqui foi vivenciado o eixo experiencial (Saldanha, 2008, p. 212).

Desidentificação - Ou seja, o discernimento crítico, a análise, a reflexão articulada em diferentes aspectos em relação à aplicabilidade. Pode ocorrer uma cristalização de uma fase intelectual, na qual o indivíduo pode parecer brilhante do ponto de vista teórico. Em termos didáticos, ocorre aqui uma ampliação da percepção com abertura para o eixo evolutivo e reflexões mais profundas acerca do conhecimento adquirido (Saldanha, 2008, p.213).

Transmutação - O conhecimento adquire significado pessoal. Aspectos positivos, negativos, fácil, difícil, desafio, há luta entre aprofundar e abandonar. Nessa etapa, o julgamento de certo e errado ou do bem e do mal não é suficiente. Nada é nem inteiramente certo nem inteiramente mal. Surge uma multiplicidade de paradigmas que alavancam o indivíduo para a etapa seguinte (Saldanha, 2008, p.213).

Transformação - em um novo conhecimento estabelecido. Pode-se sugerir que houve uma passagem, uma mudança de nível. O indivíduo percebe a situação atual transformada. A situação anterior é sentida de forma diferente. Um novo conhecimento é estabelecido e introjetado, produz um diferencial tanto interno quanto externo (Saldanha, 2008, p.213).

Elaboração – Resulta da própria transformação. Há compreensão (no sentido de abranger, encerrar, conter) total das possibilidades, o diferenciado. Nesse estado há, sem dúvida, a colaboração, ou seja, a elaboração conjunta entre Self e ego (Saldanha, 2008, p.214).

Integração – do conhecimento na manifestação, na vida pessoal, profissional, cotidiana. É a manifestação integral do Ser no ser. Aquele indivíduo se torna parte íntima do processo revelador e transformador da vida humana, um instrumento vivo, cuja existência pessoal só tem sentido porque contribui no nível social, está integrado ao cosmo (Saldanha, 2008, p.214).

Segundo Saldanha (2008) estas etapas são sensibilizadas por meio de um nível imaginário vivencial, com base em diálogos durante as jornadas míticas, de fantasias, imaginação ativa, psicodrama interno, trabalho corporal e sensorial, personificação de conteúdos apreendidos, por meio do grafismo, representação simbólica, objetivação de conteúdo, psicodrama de orientação transpessoal. Possibilitam o alcance de insights profundos. São exercícios e dinâmicas que articulam diferentes conteúdos do inconsciente nos vários estados de consciência.

Recursos auxiliares ou adjuntos: engloba recursos previamente existentes como, por exemplo, meditação, concentração, contemplação, induções hipnóticas, relaxamento e até mesmo recursos que estão se tornando comuns em ambientes corporativos como a ginástica laboral, a prática de esportes, massoterapia e outros. Estes recursos são chamados de adjuntos ou auxiliares por não ser um conjunto exclusivo da Psicologia Transpessoal, sendo também usados como recursos de autodesenvolvimento, como exercícios antiestresse e na medicina psicossomática. Na clínica, na educação e nas organizações, esses recursos podem ser utilizados para favorecer uma atividade mais cognitiva e ou possibilitando um alívio de tensão e de bem-estar (Saldanha, 2008, p.218).

BIBLIOGRAFIA PARCIAL

- Almendo, M. (1998). *Psicología y Psicoterapia Transpersonal*. España: Kairós.
- Assagioli, R. (1993). *Ser transpessoal*. España: Gaia.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.) México: Fondo de Cultura Economica.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura*. São Paulo: Cultrix.
- Goble, F. (1980). *La tercera fuerza: la psicología propuesta por Abraham Maslow*. México: Trillas.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do ser*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jung, C. G. (1972). *Fundamentos de psicologia analítica: as conferencias de Tavistock. vol. 1*. Petrópolis: Vozes.
- Maslow, A. H. (1962). *Introdução a psicologia do ser* (2ª edição ed.). (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Eldorado.
- Maslow, A. H. (1994). *La personalidad creadora. 5ª ed.* . Barcelona: Kairós.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed: UFMG.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Saldanha, V. (2008). *Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Weil, P. (1989). *As fronteiras da evolução e da morte. 2ª ed.* Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (1989). *As fronteiras da evolução e da morte. 2ª ed.* Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (1999). *A consciencia cósmica: introdução a psicologia transpessoal. 7ª ed.* Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (2001). *A arte de viver a vida*. Brasília: Letrativa.
- Wilber, K. (2001). *O olho do espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco*. São Paulo: Cultrix.

CAPÍTULO V – Diálogos e Práticas Educativas

Em 1941, Birdwhistell inicia o doutorado no departamento de antropologia na universidade de Chicago. Sobre a influência intelectual de Radcliffe-Brown e de Fred Eggan (tutor pedagógico) e Lloyd Warner, antropólogo formado segundo a visão durkheimiana e diretor da sua tese. Recebe também grande impacto teórico e metodológico de Margaret Mead, onde, logo em seguida, o insere ao grupo de antropólogos, psicanalistas e psicólogos junto com Gregory Bateson e Ruth Benedict. (Winkin, 1982, p.64).

Em 1944, Birdwhistell ingressa no departamento de antropologia da universidade de Toronto. Defendendo nas suas aulas o que o antropólogo e linguista Edward Sapir vinha trabalhando e assim compartilha: “Junto com a intenção pedagógica, há também uma vontade de compreender pessoalmente, como se articula a relação do corpo com a sociedade” (Winkin, 1982, p.64).

Winkin (1982, p.66) relata que, Sapir, formado na escola de Franz Boas, formula a teoria da cultura onde integra o comportamento individual “O indivíduo e o social se misturam inexplicavelmente. Somos extremamente sensíveis a isso e reagimos como se seguissemos um código secreto e complicado, que não está escrito em nenhuma parte, ninguém o conhece e é entendido por todos”. Assim como Ferdinand Saussure, Sapir elabora a distinção entre a língua e a fala, e diz que a “fala não é simplesmente um algo do indivíduo, mas é também um algo social”.

Segundo Winkin (1982) relata que este enfoque antropológico não satisfaz Birdwhistell, onde desejava encontrar o código secreto de Sapir. Em 1952, terminando seu doutorado é convidado a trabalhar em Washington no *Foreign Service Institute*¹², juntando-se com os linguistas George Trager e Harry Lee Smith e o antropólogo Edward T. Hall, juntos seguiam as investigações buscando compreender como está construído o código de interação social.

Em 1956, Birdwhistell é convidado a empreender uma investigação em *kinesia* e o linguista Norman Mc Quawn o convida a integrar-se à sua equipe de psiquiatras e linguistas no *Center for*

¹² O Foreign Service Institute, criado no final da segunda guerra mundial é um instituto de investigações e de formação dependente do departamento do Estado (Assuntos Exteriores) onde os futuros diplomáticos recebem cursos acelerados de idiomas, de introdução a diferentes culturas, etc. (Winkin, 1982, p.71).

Advanced Study in the Behavioral Sciences em Palo Alto, para um estudo dos processos de interação. Birdwhistell convida Gregory Bateson onde seguem nas investigações. Juntam-se a esta equipe Schefflen, terapeuta analítico, antropólogos como Norman Achcraft, Dell Hymes que junto com Erving Goffman e Edward T. Hall, com a antropologia da comunicação, sugerem: “a etnografia e não a linguística, a comunicação e não a linguagem, devem proporcionar o marco referencial dentro do qual poderá definir-se o lugar da linguagem na cultura e na sociedade” (Winkin, 1982, p.87).

Desta forma, Winkin (1982) compartilha que, por meio da antropologia da comunicação, estes antropólogos colhem de forma complexa, diversos dados sobre os ritos e mitos das tribos, e concebem a comunicação interpessoal onde a fala é um produto de regras, assim como a linguagem e estas regras são culturais e sociais. Entretanto, será Edward T. Hall quem consagra o estudo da organização social do espaço entre os indivíduos, acunhando este novo domínio nas ciências humanas da “proxêmica¹³”.

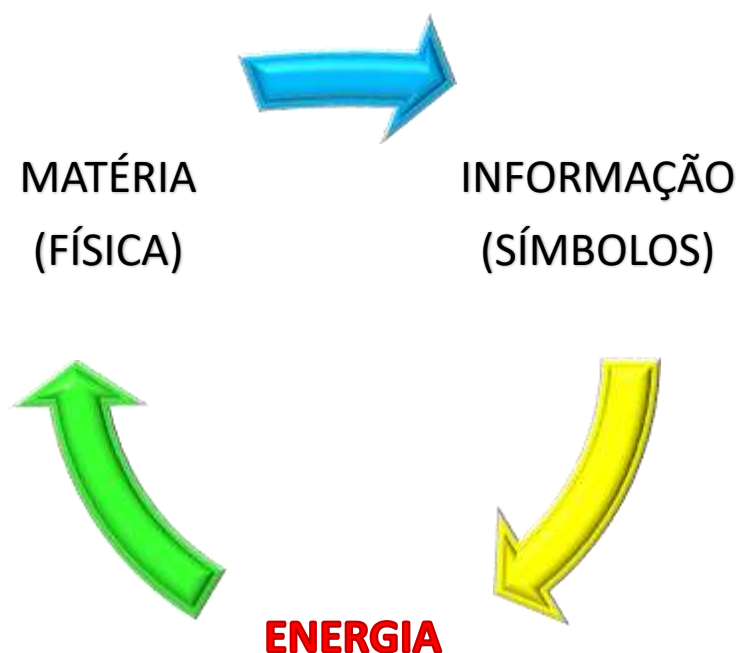
Edward Hall, antropólogo, desde 1993 participando de diversas expedições arqueológicas e antropológicas, familiarizando-se com a cultura hopi e navajo e logo com a subcultura da Secretaria de Assuntos Indígenas, onde ele diz: “estes não compreendem nada do que acontece a sua volta”. É por meio desta experiência dos contatos interculturais que Hall estudará “os choques culturais” com a intenção de chegar da forma, mais ampla possível aos “códigos da comunicação intercultural” e chega à conclusão que “os atores sociais participam de um sistema em que todo comportamento libera uma informação socialmente pertinente” e que o “comportamento é regido por um conjunto de códigos e sistema de regras, que fazem parte de um sistema geral de comunicação” (Winkin, 1982, p.105).

Nesse sentido, observamos a grande influência da teoria geral dos sistemas, a cibernética, a teoria dos sistemas, a teoria da comunicação iluminando o vasto espaço da comunicação social dando luz a comunicação intercultural de Edward hall, onde este, foca sua investigação na

¹³ Edward Hall qualificou a proxêmica de “espaço social como biocomunicação” e como “micro espaço nos encontros interpessoais”. Trata-se do estudo da percepção e do uso do espaço pelo homem. Descreve o espaço pessoal de indivíduos num meio social. EX; o fato de um indivíduo que encontra um banco na praça já ocupado por outra pessoa numa das extremidades tende a sentar-se na extremidade oposta, preservando um espaço entre os dois indivíduos. Fonte: (Winkin, Y. (coord.) Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, Schefflen, A., Sigman S., Watzlawick, P., 1982, p.198)

“dimensão oculta” da cultura na relação do homem com o espaço e passa a ver os sistemas sociais constituídos de matéria, energia e informação. Assim apoia Glassow (2015): “[...] ver um sistema cultural como consistindo de matéria, energia e informação. Desta perspectiva, o conceito de sistemas trata de unidades de análise que têm paralelos observáveis e mensuráveis em matéria, energia e informação” (p.292). Desde essa perspectiva observa-se um processo de retroalimentação conforme a estrutura abaixo:

Figura 1 – Processo de Retroalimentação.



Fonte: Elaboração própria.

Winkin (1982) relata que em 1959, Edward Hall consagra sua primeira obra em “*The Silent language*” e faz menção a expressão “*intercultural communication*”. Este autor considerou quatro áreas principais de influência no seu trabalho: a linguística, a antropologia, a sociologia e a psicologia. Desta forma, a “comunicação intercultural” se distingue de outros tipos de

comunicação por ser a interação entre pessoas de diferentes culturas. Assim, procedemos com a elaboração de uma triangulação apresentada na estrutura abaixo:

Figura 2 – Triangulação de Áreas de Conhecimento.



Fonte: Elaboração própria.

Entretanto, esta percepção de diversidade cultural pode incluir diferenças de estilos sociais e comunicacionais, de visões do mundo, de tradições, de normas, de regras, de papéis e de expectativas. “Nada a respeito das relações humanas inter ou multiculturais é realmente novo, mas, unindo certas ideias sobre comunicação, cultura, sociedade, educação e psicologia emergiu, uma nova forma de observar e de aprender sobre a interação entre culturas” (Hall, 2003, p.67).

Segundo Espina Barrio (2005) no Manual de Antropologia Cultural, diz que um dos primeiros autores a utilizar um conceito de cultura foi Tylor que nos diz: “é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, lei, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem como membro” (p.28).

Espina Barrio (2005) aclara que foram muitas as definições de cultura e o mesmo contribui com uma definição¹⁴ que pode considerar-se bastante generalizada entre os antropólogos, segundo a qual é: “Um sistema integrado de padrões de conduta aprendidos e transmitidos de uma geração a outra, características de um grupo humano ou sociedade” (p.28).

Para Geertz (1989), a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Seu conceito é essencialmente semiótico. “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (pp. 15-21).

Observamos que há uma estreita relação entre a cultura e a identidade, pois a identidade esta construída em uma rede de símbolos e significados e conforme Gimenez (1994): a “interiorização da cultura é a identidade”. Em sínteses “as pessoas e os grupos, para definir suas identidades e seus traços culturais, se valem de um conjunto de elementos como parte de uma história, de um lugar, de uma comunidade e de uma família” (p.52). Isto é, a cultura determina a identidade ao dar sentido a experiência através das diversas representações simbólicas pelas relações históricas e sociais.

Sem a cultura, somos apenas natureza; natureza biológica; apenas animais. Desta forma, podemos afirmar que a natureza humana resulta do aprendizado cultural que é a responsável pela diversidade humana. Biologicamente somos todos iguais, com as devidas diferenças fenotípicas, ou seja, no tipo físico. Em síntese, nós nascemos homem e o que nos torna humanos é a cultura. O que confere unidade ao homem “[...] é a sua aptidão à variação cultural”. Ou seja, “[...] aquilo que os seres humanos têm em comum é a sua capacidade para se diferenciar uns dos outros, para elaborar costumes, línguas, modos de conhecimento, instituições, jogos profundamente diversos” (Laplantine, 1994, p. 22).

¹⁴ Segundo o Manual de Antropologia Cultural do Autor Angel Espina Barrio (2005, p.29). Esta definição é uma combinação dos conceitos apresentados por Kluckhohn e Hoebel em seus tratados de antropologia.

5.1 Endoculturação/educação: transmissão cultural

O processo cultural denominado pela Antropologia como endoculturação é o processo pelo qual cada indivíduo adquire a própria cultura da sociedade em que nasce, assim, adquirem e internalizam um sistema de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos. São, por assim dizer, condicionados a um padrão cultural, desta forma a cultura se mantém de geração a geração. *“La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales”* (Harris, 2011, p.29). Isto é, a endoculturação é um dos modos de transmissão no processo de aquisição da cultura.

Espina Barrio (2005) afirma “Quando duas culturas entram em contato prolongado, de maneira que intercambiam de modo importante seus estilos, normalmente adotando posições mais ou menos sincréticas estamos perante o fenômeno da aculturação” (p.214). A evolução e o progresso social nas culturas ocorrem quando estas se influenciam e se transformam sobretudo através de dois tipos de processos: por difusão e inovação. Enquanto a endoculturação se dá por meio da transmissão dos traços culturais por via geracional, a difusão concebe a transmissão dos traços culturais de uma cultura ou de uma sociedade por culturas distintas.

Isto é, uma maneira de transmissão dos saberes ocorre por meio dos mais velhos para os mais novos, sempre respeitando a ordem da hierarquia, a quebra desta hierarquia traz conflitos e graves consequências para o grupo. A Endoculturação significa interiorização, assimilação, apropriação, absorção, aprendizagem. É um processo social que se inicia na infância mediado pela família, pelos amigos, posteriormente, a partir da escola, da religião, do clube, do trabalho, do partido político e de tantos outros grupos sociais.

Na perspectiva de Hellinger (2007) ao tratar dos princípios norteadores das “Ordens do amor” em seu segundo princípio: “a ordem ou a hierarquia dentro do grupo” (p.32), respectivamente à ordem dos sistemas de relações, portanto da hierarquia ou a posição que assumimos e à convivência confiável, temos boa consciência quando nos atemos às regras e normas vigentes e diz que temos má consciência quando nos opomos a hierarquia, ordens, verdades, tabus regras e, por isso desequilibramos a ordem e somos castigados.

Nos parece oportuno, compartilhar o pensamento de Ortega y Gasset (2016) quando diz que o homem é um ser social, não só porque vive em uma continua troca material e espiritual com os outros homens. O homem é um ser social porque a sociedade vive dentro dele, sobre a forma de cultura, interiorizada através do processo da sociabilização, isto leva o autor denominar o homem com um “ser de tradição”, concluindo que *“Somos, siempre y necesariamente, para lo bueno y para lo malo, los herederos de lo que las anteriores generaciones han creado, acumulado y transmitido. Por lo tanto, vivimos apoyados em el pasado y gracias a ello”* (p.26).

Isto é, o passado de uma sociedade é uma enorme rede de usos linguísticos, religiosos, morais, intelectuais, etc., pelo qual estamos enredados. A nossa tradição cultural, na qual vivemos, são a nossa casa, mas também pode ser a nossa prisão. Auguste Comté dizia que “os mortos eram mais importantes que os vivos” e ainda Goethe salientava, “só através da iluminação do passado podemos vislumbrar o significado do presente” e para completar, em Goethe “a vida se torna um pouco transparente frente a razão histórica” (citados em Ortega y Gasset, 2001, p.40).

Mas são inegáveis as mudanças que vem ocorrendo na modernidade e segundo Harris (2011) a endoculturação já não pode mais explicar uma boa parte dos estilos de vida dos grupos sociais. A reprodução dos modelos culturais de uma geração a outra nunca se dá por completo, pois estes modelos não mais se repetem com exatidão para as gerações seguintes e consequentemente se acrescentam novos modelos. Gerando o fenômeno que Margaret Mead (1970) denomina de “abismo geracional” conforme o expressa:

Hoy en día, en ninguna parte del mundo hay ancianos que sepan lo que los niños ya saben; no importa cuán remotas y sencillas sean las sociedades en las que vivan estos niños. En el pasado siempre había ancianos que sabían más que cualquier niño en razón de su experiencia de maduración en el seno de su sistema cultural. Hoy en día no los hay. No se trata sólo de que los padres ya no sean guías, sino de que ya no existen guías, los busquemos en nuestro propio país o en el extranjero. No hay ancianos que sepan lo que saben las personas criadas en los últimos veinte años sobre el mundo en el que nacieron (pp.77-78).

Desta forma, a concepção do mundo global e dos seus meios de comunicação para a transmissão do conhecimento abalam as instituições como a família e a escola, pois estas instituições ao longo da história desempenharam um papel fundamental de socialização e hoje passam a compartilhar com os novos meios de comunicação. Desta forma, a função da família e

da escola encontram-se muito difusas nesta sociedade tão complexa, gerando uma confusão de papéis, sendo que tanto os pais quanto a escola sentem dificuldades em definir suas funções. “Se a família é o ponto de tangência ou intersecção entre a natureza e a cultura, conforme postulam os antropólogos, não podemos deixar de considerá-la, para poder melhor entendê-la, à luz da evolução dos modelos culturais” (Osorio, 1996, p.30).

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (Valadão & Santos, 1997, p. 22).

A integração da Família à Escola (Educação) precisa ser resgatada pois refere-se à dimensão sociocultural dos educandos, assim como à construção e fortalecimento de identidades sociais. Ao utilizar o verbo resgatar pressupõe-se que essa instituição, em algum momento, esteve presente. Nesse sentido encontramos reflexões eloquentes que nos remetem à educação como um processo endoculturativo, conforme explicita Brandão (1981):

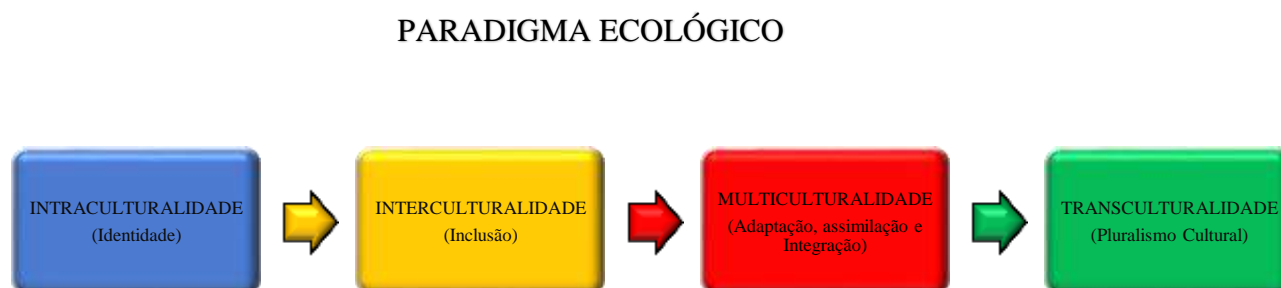
No interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do indivíduo, o processo de aquisição pessoal de saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total, pode ser chamado de endoculturação. Dentro de sua cultura, em uma sociedade, aprende de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: “mais ou menos consciente”), através do envolvimento direto do corpo, da mente e de afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens é parte do processo pessoal de endoculturação, e é também parte da aventura humana do tornar-se pessoa (p.23).

A escola e a realidade sociocultural dos sujeitos indicam de forma bastante concreta a necessidade de reflexão constante dos desafios que emergem das experiências educativas. Sendo um dos desafios mais comumente identificados a transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino de crianças e adolescentes.

5.2 Os pilares da investigação sociocultural do paradigma ecológico

Segundo os autores Aparicio e Delgado (2014), os conceitos de Intraculturalidade, Interculturalidade, Multiculturalidade e Transculturalidade, constituem os pilares da investigação sociocultural do paradigma ecológico de intervenção. Facilitando assim, a análise e a interpretação, com um maior rigor e exatidão o estudo das sociedades atuais, originárias e as suas interconexões muito mais além das fronteiras transnacionais. Assim como reflete a imagem abaixo:

Figura 3 - *Intraculturalidad, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad, en el concepto del paradigma Ecológico.*



Fonte: (Aparicio & Delgado, 2014, p. 31)

A convivência com a pluralidade, com a diferença, o exercício da alteridade, da tolerância e do respeito, no difícil processo de aprendizagem do reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos, tem sido uma demanda e uma busca no campo educacional. Assim Batista (2014) contribui para o resgate da própria identidade, no contexto social por meio do espaço educativo, conforme abaixo:

Una sociedad que no asume su identidad cultural, muestra la debilidad del no ser, la debilidad del que no puede defenderse, del que no tiene capacidad para valorarse como un ser digno, como una persona. No es posible ser en el conjunto global si no somos en nuestro espacio local (p.27).

Silva (2014) Afirma que, abordar o multiculturalismo em educação como uma simples questão de “tolerância e respeito para com a diversidade cultural”, por mais desejáveis e essenciais que sejam, precisam ser tratadas sobre o ponto de vista da diferença, pois isso “impedem que vejamos a identidade e a diferença como processo de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (p.96). Isto é, a identidade e a diferença são elementos passivos da cultura, estão ligadas aos sistemas de representação e precisam ser constantemente criadas e recriadas.

Silva (2014) argumenta que, “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”. O tema da identidade, da diferença e do outro “é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (p.97). Assim justifica:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (Silva, 2014, p. 97).

Desta forma, ocorre que quando o “outro” ao ser ignorado e reprimido, a volta do “outro”, do diferente resulta em conflitos, confrontos e em alguns casos em violência. “O problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade se torna cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões” (Silva, 2014, p.97). Como por exemplo: o outro é negro, o outro é de outra nacionalidade, o outro é outro gênero, etc.

Nesse sentido, para Ana Maria D’Ávila (2011) apoia e contribui dizendo que: a principal característica do multiculturalismo é a diferença. E define o termo multiculturalismos a seguir:

Multiculturalismo é a teoria que defende a valorização da cultura dos diversos grupos que compõem a humanidade, que defende que ser diferente não significa ser nem melhor nem pior do que ninguém, que é contra a uniformização e a padronização do ser humano, que valoriza as minorias e suas especificidades e que entende que o mais valioso que tem a humanidade é a sua diversidade (p.76).

Afirma, ainda que:

Durante siglos, se consideró que ser humano “bueno” era el hombre blanco, saludable, rico, cristiano, heterosexual y alfabetizado. Diferentemente, las mujeres, negros, indígenas, no cristianos, homosexuales, discapacitados, pobres y analfabetos fueron, y muchas veces aún continúan siendo, considerados seres de segunda clase, seres inferiores por no corresponder al padrón culturalmente impuesto por la cultura occidental hegemónica (D’Ávila, 2006, p.213).

Nesse sentido, para a autora D’Ávila (2006) a expressão “multiculturalismo” tem por objetivo analisar os assuntos culturais de determinada coletividade e em determinado espaço territorial, bem como, as mais variadas culturas, onde em uma mesma jurisdição podem viver de modo harmônico, sendo protegidas ou preservadas neste espaço. A noção de multiculturalismo é de extrema relevância para uma melhor compreensão dos direitos das minorias, constituindo-se indispensável para esta finalidade, na medida em que vem questionar o porquê da hierarquização do ser humano.

Assim sendo, conceitos como: “multiculturalismo”, “Interculturalismo” e “Diversidade Cultural” aparecem cada vez mais nos diferentes estudos que analisam esta questão e vão surgindo novas pesquisas que precisam ser contextualizadas e definidas. Assim, Aparicio (2011) afirma que:

[...] la diversidad cultural es expresión real de la creatividad humana más profunda que intenta construirse y ubicarse en un momento dado del tiempo y del espacio, y sin la cual ser persona carece de sentido (...) La diversidad cultural nos muestra que ningún paradigma cultural puede pretenderse único y explicativo de toda la realidad entera, por el mismo hecho de que cada cultura es una concreción en el espacio y el tiempo de la gran aventura humana. Cada cultura es un punto de vista sobre la realidad, que está condicionado y determinado por el propio contexto y historia (Aparicio, 2011, p.92).

Entretanto a multiculturalidade, o multiculturalismo y educação multicultural, son términos difíciles de definir, da mesma forma como o termo cultura, estes também seguem uma profunda revisão conceitual. Para os autores Soares Della Fonte y Loureiro (2011). “O termo multiculturalismo é polissêmico y se vincula a posiciones políticas aparentemente distintas. Nesse sentido, mais que multiculturalismo, haveria multiculturalismos” (p.179).

Contudo Valério (2015) aporta que , durante o desenvolvimento da sua investigação observou que alguns programas estruturados por ONGS que trabalham com o multi e o interculturalismo são tratados, no contexto Brasileiro, de forma confusa. Para tanto, utiliza como

exemplo a *ONG Tribos Jóvenes – convivencia y desarrollo multicultural*, criada em 1998 a partir do I Encontro Das Tribos Jovens e constituído por lei em 2001, situada em Porto Seguro na Bahia e relata:

Percebemos que quando menciona em uma de suas missões: Promover la convivencia multicultural pacífica, democrática y ciudadana entre las diversas tribus jóvenes para el desarrollo social, económico y ambiental (Anexo 6), mostra em sua ideia uma visão de interação entre culturas, isto é, uma visão de interculturalidade (Valério, 2015, p.190).

Assim, parte de um programa pedagógico chamado “*Nosotros el mundo*”, que passa a incentivar nas escolas a interação entre diversas culturas do mundo, tentando criar relações de contato direto entre as crianças nas escolas com as crianças de diversas tribos, estudando suas formas de vida, culturas e costumes através de cartas postais, promovendo, desta forma o desenvolvimento do respeito e convivência entre todas as culturas. Nessa perspectiva, “observa-se que se passa a utilizar-se o multiculturalismo para se promover a interculturalidade” (Valério, 2015, p.190).

Entretanto, essas confusões de conceitos também são identificadas, conforme aclara Valério (2015) na Espanha, no “*El Servicio de Atención al Inmigrante*” da cidade de Salamanca, como bem diz: um de seus objetivos propostos é: “*Promover la convivencia, la comunicación y la multiculturalidad entre el colectivo inmigrante y la población salmantina, fomentando el entendimiento y el respeto mutuo salvando las diferencias raciales*” (p.190).

Partindo desses exemplos práticos, Valério (2015) explica que se “juntarmos duas pessoas de cada nacionalidade em uma sala, este movimento se chamara de multicultural, (várias culturas heterogêneas)” (p.190). Passo a passo, haverá uma interação entre elas, mudando assim o conceito, “passando de multicultural para intercultural”. Entretanto, “se esse exemplo for aplicado a crianças, o resultado da interculturalidade surgirá mais rápido, pois os adultos teriam uma tendência ao isolamento de grupos”. Quando há interação dos grupos e passam a olhar para si, entendendo ao outro, “ocorre outra mudança de conceito de intercultural para intracultural”, logo, com a conclusão do processo ou movimento, sabendo que ocorreu uma transformação cultural de uma ou demais culturas envolvidas, “podemos chamar de transcultural” (Valério, 2015, p.190).

Para Aparicio (2011) o objetivo da educação multicultural é: “[...] *transmitir los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias de una cultura determinada y que se refiere a los conceptos y tradiciones que se representan globalmente como modelos universales del saber*” (p. 31), isto é, entende-se como uma expressão que simplesmente registra a existência de uma multiplicidade de culturas.

Nesse sentido Verónica Tejerina Garcia (2011), faz uma simplificação dos termos e diz: “Como realidade social encontramos o multiculturalismo, como corrente de pensamento encontramos o multiculturalismo e como resposta ao modelo educativo o traduzimos em educação multicultural” (p. 71). Entretanto, Aguirre (2004), em seu livro “*La Cultura de las Organizaciones*”, complementa: quando o multiculturalismo dialoga entre si, recebe o nome de interculturalismo.

Aguado (1991), trata da educação intercultural realçando a ideia de interação, comunicação, reciprocidade, diálogo, e enriquecimento mútuo entre as culturas.

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales (Aguado, 1991, p. 40).

Observamos que a multiculturalidade se encontra em todas as sociedades humanas e tem por objetivo reconhecer positiva ou negativamente a existência das culturas, mas não há nenhuma relação entre elas. Enquanto que o interculturalismo além do reconhecimento da existência de outras culturas, propõe a convivência pacífica e o diálogo para que resulte na interação entre todos.

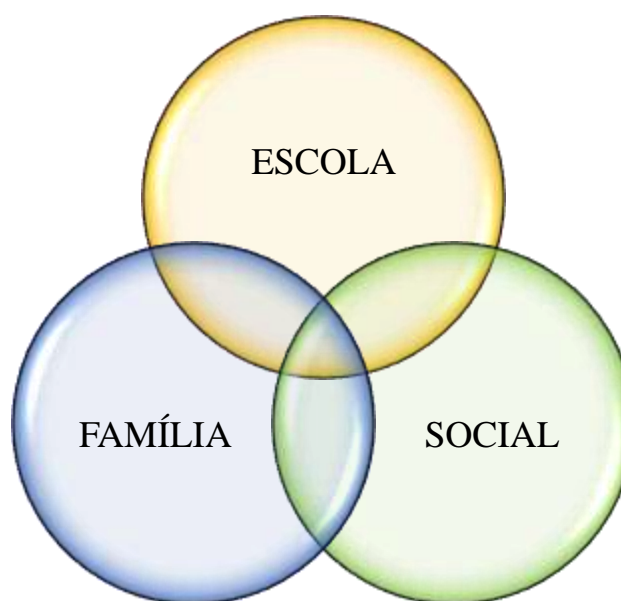
La diferencia conceptual entre interculturalismo y multiculturalismo radica en que éste tiene un sesgo más positivo y dinámico e implica la aceptación de la cultura minoritaria por la mayoritaria frente a aquél. Además, designa la relación entre las diferentes culturas en el seno de una sociedad culturalmente heterogénea. Es decir, mientras que el culturalismo se limita a reconocer (positiva o negativamente) la existencia de las culturas vecinas sin plantearse siquiera la relación entre ellas, el interculturalismo intenta dar un paso más allá y exige no sólo la relación, sino la convivencia pacífica basada en el diálogo multidireccional entre las diversas culturas (Tejerina, 2011, p.71).

Este posicionamento também é compartilhado por Aparicio Gervás (2011) onde diz que a educação intercultural tem que ir além da interculturalidade, além da interação das culturas, ou seja, intervir através da “intraculturalidade”.

Es decir, mirando culturalmente hacia el interior de la propia persona y de la propia cultura, intentando conocernos y valorarnos social y culturalmente nosotros mismos, a través de la complejidad y la diferencia interna del propio grupo social. Una vez alcanzado este objetivo, sí podemos plantearnos entonces el abarcar aspectos interculturales o multiculturales (Aparicio, 2011, p.33).

Nesse sentido, além do fortalecimento da identidade cultural dos diferentes sujeitos sociais, permite que estes sujeitos dialoguem entre si, incentivando o respeito e à convivência mútua entre os diversos grupos culturais distintos, aprendendo, primeiramente a se conhecer para valorar-se e depois saber reconhecer e valorar o outro a partir da complexidade das diferenças, procurando dinamizar a relação entre as famílias, a escola e a comunidade. Conforme o esquema estrutural do objeto de estudo apresentada abaixo:

Figura 4 - Triangulação Objeto de Estudo.



Fonte: Elaboração própria.

Entretanto Aparicio (2011), acrescenta junto ao conceito da interculturalidade um novo conceito como resultado da afirmação das relações internacionais que se estabelecem a partir dos avanços das novas tecnologias, dos meios de comunicação e transporte. *“Nos estamos refiriendo al concepto de “transculturalidade”, que nace parejo al proceso de globalización que llega hasta el más profundo rincón del planeta”* (p.31). Assim conceitua a transculturalidade:

Es un concepto nuevo, que se genera a mediados del siglo pasado, desde el campo del conocimiento de la Antropología y hace referencia a la situación en la que diferentes culturas entran en contacto entre si y se influyen mutuamente, interactuando y generando puntos comunes de coexistencia, que facilitan la convivencia. Evoca las tesis vinculadas hacia la construcción de una “aldea planetaria”. El fenómeno de la globalización encaja perfectamente en este concepto transcultural. Se entiende pues, como la valoración e interrelación de los elementos comunes a diferentes culturas, con el fin de poder compartirlos; en definitiva, la creación de un espacio común de intercambio y conformación de horizontes culturales diversos que se encuentran en contacto y en los mismos planos socioculturales. Persigue una “Aldea Global” y una nueva forma de Humanismo, que rechaza las identidades “fuertes”. Es contraria a los ideales nacionalistas (pp. 33-34).

5.3 O nascimento da sobreiculturalidade à luz do paradigma ecológico

A educação intercultural como uma ação educativa e prática pedagógica leva em consideração a pluralidade cultural dos sujeitos sociais. Neste sentido, preocupa-se com questões relativas a coexistência entre diferentes culturas, e relaciona-se a uma pedagogia do encontro; do encontro entre a diversidade cultural. Ela reflete sobre o encontro/confronto, ou conflito/acolhimento, que são elementos importantes para se fazer uma leitura da interculturalidade. Assim como propunha Paulo Freire (2005).

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele (p.149).

Segundo Valério (2015) as etapas da intra; multi; inter e transculturalidade já debatidas e trabalhadas por vários teóricos (pedagogos e antropólogos) são fases, onde o processo de “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” buscam o desenvolvimento

pessoal e coletivo com o objetivo de gerar uma “transcultura”, isto é, uma transformação nas formas de pensar, sentir e atuar consigo e com os outros, para logo, alcançar a “sobrevivência”. Onde, a partir dessas etapas passa a ser denominada de “Sobreculturalidade” (p.285).

O autor aclara que independentemente da forma de contato, sejam elas “por meio da perda ou da soma de culturas (aculturação/adculturação), seja por meio da educação (enculturação), ou por meio da imposição de costumes e tradições (enculturação)” (Valério, 2015, p.285). Geram uma transformação na forma de pensar e de agir de um grupo social.

Essa transformação é observada em todos os códigos de conduta, os valores morais, as regras sociais e culturais como a própria língua, e a educação, que são as bases de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Assim, o processo sobrecultural, enquanto depende da relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros sob forma de auto aceitação, encontro, conflitos e interação, gera uma problemática cultural e, por isso, muda ou se transforma por adequação e sobrevivência (Valério, 2015, p. 285).

Desta forma, Valério (2015) apresenta a “Sobreculturalidade” como uma situação de ajuste social de um indivíduo com o grupo ao qual pertence e, ao mesmo tempo, com os grupos do seu entorno. Este processo não é simplesmente aculturador, mas um processo que agrega várias culturas, proporcionando ao indivíduo conhecer diversas realidades e perceber que a cultura é viva.

Para a construção do conceito de Sobreculturalidade Valério (2015) trabalhou em busca de uma integração dos conceitos do paradigma ecológico de intervenção citado por Aparicio e Delgado (2014), com a ideia de construir uma totalidade, levando em conta as suas múltiplas dimensões e a sua complexidade.

Sobre essa perspectiva, Valério (2015) explica que a primeira fase ou fase do autoconhecimento e autoafirmação do processo, está o conceito de Intraculturalidade, a qual, segundo Aparicio e Delgado (2014), busca o reconhecimento de cada cultura e de cada pessoa, aprendendo sobre si mesmos, resgatando sua própria língua, costumes e valores, tomando-se o primeiro passo rumo à interculturalidade, consistindo, portanto, no início do processo, o conhecimento sobre si mesmo.

Desta forma, Valério (2015) afirma que devemos construir nossas vidas a partir de nós mesmos, de nossa própria autoestima, valorizando o que somos como a primeira condição para o crescimento, reforçando, assim, nossa dignidade. Nesse sentido, o autor compartilha:

A consciência histórica é fundamental para compreender o presente e imaginar o futuro, assim observamos uma análise e concepção de vida, com base na inclusão e tolerância consigo mesmo, que busca na figura do outro a convivência pacífica”. Isto é, por meio de uma força dialógica capaz de unir as diversidades culturais, estabelecendo-se a importância de manter a diversidade e o enriquecimento mútuo das culturas com o contato com o novo, distinto e inovador (Valério, 2015, p.276).

Este autor apoia-se nas palavras de Augé (2014), que partindo da busca pela identidade individual ou coletiva, é necessário levar em consideração as diferenças criadas a partir da identidade onde somos sempre o outro de alguém, ou o outro de um outro, portanto é necessário pensar-se a si mesmo, desde outra perspectiva, de um outro olhar, um olhar externo ou, até mesmo, de vários olhares.

Nesse sentido, Valério (2015) completa que a intraculturalidade, quando implica na autoaceitação e no autoreconhecimento para alcançar o desenvolvimento interno pessoal ou comunitário, busca, principalmente, uma autorrealização do sujeito. “O meio de se alcançá-la nada mais é através do reconhecimento e interação com o outro, com base no respeito e na tolerância, negando-se preconceitos muitas vezes camuflados” (p.277), assim, ao completar a primeira fase do processo de Sobreculturalidade e preparando-se para a próxima fase.

Valério (2015) segue com a segunda fase do processo de Sobreculturalidade, denominada a fase do conhecimento e do respeito com o outro, e completa com o conceito de Multiculturalidade, apoiando-se nas palavras de D’Ávila (2012) e Kymlicka (1996), também é chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo e busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades, uma vez que praticamente não há, hoje, Estado que não possa ser considerado multinacional ou multiétnico. Assim, o autor aporta que a multiculturalidade, passa, assim, a complementar o conceito anterior, o de intraculturalidade.

Assim o autor faz uma distinção bastante clara entre os dois conceitos aqui utilizados como etapas de um único processo, afirmando que o multiculturalismo sugere a convivência de culturas diferentes, em um mesmo espaço social, sob os valores da tolerância e do respeito à diferença, e que a interculturalidade pressupõe uma inevitável interação entre as culturas no mesmo espaço, estabelecendo um projeto político com base no diálogo entre elas, para garantir sua convivência pacífica. Desta forma, discordando de alguns conceitos, o autor conclui a seguir:

Vemos, assim, que, para a garantia dos seus direitos fundamentais, o autor reconhecimento e a auto aceitação de um indivíduo no grupo cultural a que pertence, não é o suficiente, e a simples coexistência entre os membros dessa sociedade ou dos grupos a que pertencem também não o é, razão pela qual, se o objetivo é promover tais direitos, que somente são alcançados por meio da interação, os conceitos de multi e interculturalidade são complementares (Valério 2015, p.279).

Valério (2015) discorre com a terceira fase do processo de Sobreculturalidade, ou fase de interação com o outro, onde engloba o conceito de Interculturalidade, expressando-se por meio do pensamento de Espina (2005), é a corrente de pensamento que estuda a interação ou a socialização entre culturas heterogêneas em um mesmo espaço geográfico. Daí surge o elo de ligação entre os conceitos anteriores, fortalecendo-se o processo de contato entre culturas.

Valério (2005) aporta que o diálogo é a marca crucial entre as fases da multiculturalidade e da interculturalidade, afirmando da complementariedade dos conceitos, onde a partir do momento que “o indivíduo se interioriza, como uma espécie de fortalecimento interno, quando conhece o outro para tentar socializar-se com ele, então percebemos que o diálogo passa não somente a ser a marca diferencial entre ambos os conceitos, mas sim, o próprio elo de ligação entre os mesmos” (p.282). Assim complementa:

A medida que vem à tona o diálogo como elo entre as etapas anteriores, gera-se uma mudança cultural (soma ou perda de cultura), com o contato, seja a nível pessoal ou comunitário. Essa mudança ou transformação, no modo de pensar, interpretar e agir, é o outro elo entre as etapas anteriores à etapa denominada Transculturalidad, que será capaz de gerar um enriquecimento mútuo (Valério, 2015, p.282).

Nesse sentido, o autor observa que as mudanças ocasionadas pelo contato podem ser enriquecedoras, e assim o utiliza como elo para o surgimento da quarta etapa desse processo.

Na quarta fase da Sobreculturalidade, ou fase de transformação, explica que encontra-se o conceito de transculturalidad, onde parafraseia a autora Vásquez (2011), que significa o contato entre diferentes culturas e a influência mútua, gerando pontos comuns de coexistência, isto é, a transformação cultural por meio do contato; significando, também, um movimento, a passagem de uma situação à outra associada à cultura, seja por aprendizagem ou ensino, por experiências,

intercâmbio, influências e novas configurações, nas quais o outro (intra, multi e inter) forma parte fundamental para a transformação do indivíduo como é, onde está e para onde vai (Valério, 2015).

Assim, o autor conclui que o processo ao qual nos referimos é denominado de Sobreculturalidade, pois a mudança ou transformação sofrida surge de acordo com as necessidades de cada indivíduo ou grupo cultural, para a sobrevivência de sua cultura. Nas palavras do autor:

Independente da maneira do contato, esse pode gerar a transformação na maneira de pensar e agir de um grupo social, seja por meio da perda ou da soma de culturas (aculturação/adculturação), seja por meio da educação (inculturação), ou por meio da imposição de costumes e tradições (enculturação). Verifica-se, portanto, uma ideia de movimento, de constante mudança, resultado de um processo que incluiu vários elementos e conceitos agrupados de forma complementar, em busca de um desenvolvimento (Valério, 2015, p.285).

Nesse sentido, o autor afirma que, a mudança é notada em todos os códigos de conduta, nos valores morais, nas regras sociais e culturais, assim como a própria língua, e a educação, que são os alicerces de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Desta forma, “o processo sobrecultural, enquanto depende da relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros sob forma de auto aceitação, encontro, conflitos e interação, gera uma problemática cultural e, por isso, muda ou se transforma por adequação e sobrevivência”. É nesse movimento que o autor compreende o processo Sobrecultural como sendo uma condição de ajuste social de um indivíduo, com o grupo ao qual pertence e aos grupos no seu entorno, “não se tratando de um processo meramente aculturador, e sim somador de várias culturas, a fim de tornar o indivíduo conhecedor de várias realidades, para perceber que a cultura é viva e, portanto, versátil” (Valério, 2015, p.288).

O autor propõe a junção desses conceitos, no intuito de agrupá-los e ao mesmo tempo desenvolver um outro (Sobreculturalidade), para que possa ser utilizado de conexão aos já existentes no contexto acadêmico. A transcultura gerada desse processo de contato seria o maior grau de civilidade, resultando na sobrevivência buscada por determinadas culturas.

A educação intercultural é vista desde uma perspectiva da sobreculturalidade e está estritamente vinculada à educação humanitária, a uma educação que explique o processo e a produção da identidade e da diferença. Que antes mesmo de tolerar, respeitar e admitir a diferença,

que se possa explicar como ela é produzida para depois questioná-la para poder reconhecê-la, fazendo com que os preconceitos sejam amenizados.

Passando pelos conceitos de identidade/diferença/transcultural, Bauman (2002) contribui: “A proposta apresentada nos dias de hoje para a questão da identidade é, em si mesma, um fato cultural de grande importância” (p.34). Se bem que é também um conceito bastante controverso, e passa a ocupar um espaço de discussão nos estudos sociais e culturais. Nesse sentido Castell (1999) aporta:

El proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. Tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. [...] Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. (Vol. II, pp. 28-29).

A educação é essencial no processo de mudança social e, entre tantos desafios que ela enfrenta está o de no ambiente escolar, romper com a reprodução da cultura dominante que ocorre na escola. A interculturalidade na educação vem propiciar, além do fortalecimento da identidade cultural de diferentes sujeitos sociais, permitir que estes sujeitos dialoguem entre si, o incentivo ao respeito e à convivência mútua entre grupos étnicos-culturais distintos, procurando dinamizar a relação entre as famílias, a escola e a comunidade.

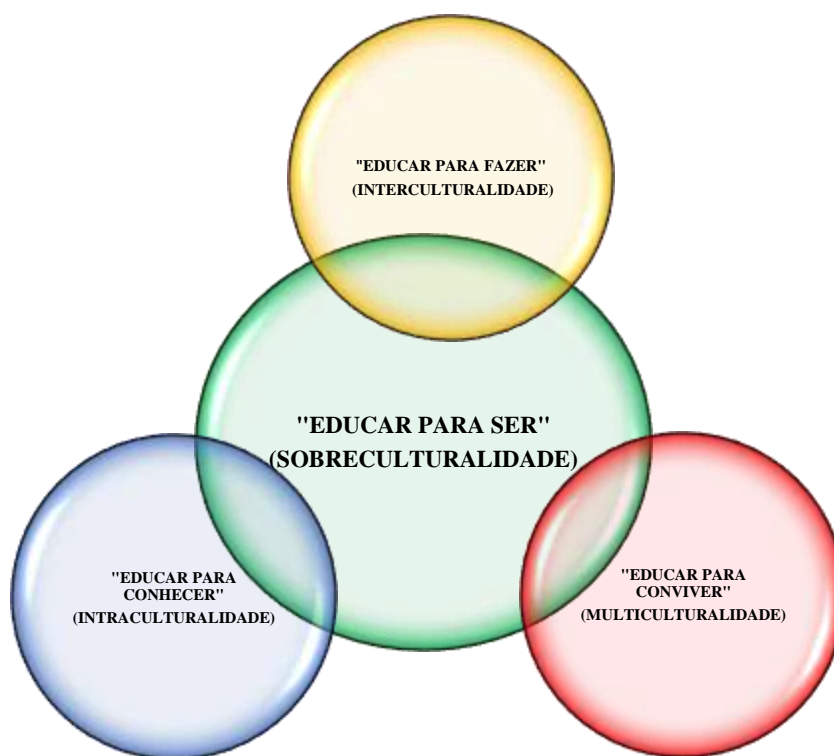
Educar e ser educado resgatando os valores e refletindo sobre eles permite que professores e alunos, pais e filhos se percebam partes de uma comunidade e não indivíduos isolados. Somos as partes que constituem o todo, somos os agentes construtores desse cotidiano, responsáveis pelos contextos violentos ou não, em que estamos inseridos, e não meros espectadores.

Portanto é necessário que cada pessoa, cada um de nós tenha a oportunidade de refletir sobre os valores que norteiam a nossa vida, as nossas ações, as nossas escolhas, para que estejamos

conscientes e encorajados a transformar o ambiente em que vivemos. E que essa reflexão transformada em ação amplie a consciência ética e proporcione o real exercício da cidadania para a consolidação de uma vida plena e de uma educação mais humana, mais pacífica e feliz.

Assim sendo, neste tempo de emergência de um novo “apreender a aprender”, há um movimento que visa uma renovação radical de nossos horizontes educacionais. O relatório mais recente elaborado pela “Comissão internacional sobre a Educação para o Século Vinte e Um”, ligada a UNESCO e presidida por Jacques Delors, incluído no documento de trabalho do Congresso de Locarno, sobre evolução transdisciplinar da educação (1997), enfatiza claramente os quatro pilares de um novo processo educacional, centrado na consciência de inteireza: “Educar para Conhecer, Educar para Fazer, Educar para Conviver e Educar para Ser” (Nicolescu, 1999, p.42). Conforme a triangulação conceitual dos pilares da educação:

Figura 5 - Triangulação Conceitual dos Pilares da Educação.



Fonte: Elaboração própria.

Jacques Delors, entre outros autores, afirma: “para que as atitudes e práticas pedagógicas dos professores se transformem no sentido de promoverem uma educação criativa, a educação não deve estar só voltada para o saber, mas também para o Ser” (Delors, 1999, p. 99).

Desse contexto emergem muitas questões: a) qual o sentido da verdadeira natureza do aprendizado para o ser humano? b) como ela é experienciada e vivenciada no ensino? c) de que maneira chega ao educando todo o repertório de informações que lhe será disponibilizado? d) quais os valores e crenças que estão na base da educação? e) qual a visão de mundo e de homem que a compõe? (Saldanha, 2008, p.30).

Sobre a perspectiva da educação, a intraculturalidade e a identidade assumem um papel fundamental, pois a “La intraculturalidad constituye la base para la creación de un auténtico dialogo de saberes en igualdad de condiciones y comporta la transformación del Sistema Educativo” (Aparicio, 2011, p.33). É necessário provocar e despertar para a discussão do aprender a Conviver e aprender a Ser, que possibilite o Viver consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, aprender a conhecer-se e reconhecer-se como pessoa.

Conforme Valério (2015), partiremos de uma análise conceitual de complementariedade por meio do conceito da sobreculturalidade e dos quatro pilares da Educação que são ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Ou seja, “Aprender a Aprender” (Intraculturalidade), “Aprender a Conhecer” (Multiculturalidade), “Aprender a Conviver” (Interculturalidade) e o seu resultado por meio do “Aprender a Ser” (Transculturalidade) completando assim, o processo de Sobreculturalidade. Desta forma para uma melhor compressão presentamos o seguinte esquema estrutural:

Figura 5 - Processo de formação da Sobreculturalidade desenvolvido por (Valério, 2015, p. 214).



Fonte: Elaboração Própria.

Na concepção de Valério (2015) a análise da figura acima, passa a ter uma visão de como cada etapa, mesmo que abarcadas por conceitos elaborados em tempos diferentes, se ajustam com exatidão ao conjunto ou processo denominado “Sobreculturalidade”. Como em um “quebra-cabeças”, onde os conceitos se encaixam e se complementam (p.215).

Apoiados no paradigma ecológico defendido por Aparicio (2014), onde a junção desses conceitos, busca o aprender a si conhecer, favorecendo uma ampliação de consciência para a realização de uma vida pessoal e coletiva mais plena e mais feliz.

Neste sentido, devemos entender a necessidade que cabe a escola e ao professor, a árdua tarefa de apoiar aos pais a través dos seus filhos, a reconciliar-se com eles mesmos, tal vez com sus primeiros dias de vida na escola, tal vez com seus próprios pais, que no valoravam o ensino e a aprendizagem, talvez esta seja a grande tarefa da Educação intracultural.

5.4 Aplicação do projeto: fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...

O nosso objetivo neste ponto relacionado à educação nesta pesquisa é avaliar, a partir da confirmação das nossas hipóteses, a aplicabilidade das ferramentas dentro do contexto escolar construindo dentro de uma análise conceitual a Trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção educativa. Para tanto utilizaremos como parâmetro de comparação e execução o projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...”, desenvolvido no Programa – PROJOVEM – Adolescente, programa Federal, destinado a adolescentes pertencentes à famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social, no Jardim Noroeste na cidade de Campo Grande – MS – Brasil, com dois grupos de jovens heterógenos, no período diurno, com a idade de 15 a 17 anos, com a duração de dez (10) meses, onde iniciou-se em 06/03/2013 e finalizou-se em 11/12/2013 e dividiu-se em vinte e um encontros (21). Anexos.

A aplicação do projeto teve por objetivo analisar as estratégias da Didática da Abordagem Integrativa Transpessoal e da Fenomenologia Sistêmica, trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem, buscou compreender quais são esses processos e refletir sobre as possibilidades de significação nos contextos reais da aprendizagem determinados pelo método educativo, significando os valores humanos na ação educativa e na vida pessoal.

Justificou-se a aplicação do projeto por ser a educação em valores humanos, na perspectiva transdisciplinar, uma proposta educativa de transformação contínua, que enfatiza a incorporação dos valores na educação de cada um.

Os debates sobre a problemática, não é só na definição de papéis em relação à formação, mas sobre estratégias que possam contribuir para resgatar e alicerçar os valores humanos existentes em cada um. Pois o indivíduo torna-se inteiramente humano através das interações e do envolvimento com outras pessoas. Muitos conflitos que afligem hoje a humanidade são motivados pela negação desses valores, que são fundamentais para a consciência humana e que estão presentes, independentemente da religião ou filosofia de vida, em todas as culturas.

Dada a preocupação que engloba diferentes instâncias de nossa sociedade. Devido a esta importância é que se desenvolveu este projeto, para conhecer primeiramente o que é, qual a sua importância e como se aplicou a ética à educação por meio das estratégias da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) e da fenomenologia sistêmica, onde se

proporcionou ludicamente o processo ensino-aprendizagem em que os sujeitos envolvidos interagiram na construção do saber, harmonizando a possibilidade de religar o coração a razão, ciência a consciência, efetividade à afetividade, existência a essência, favorecendo um estado intensificado de aprendizado e de evolução.

Para a fundamentação das ideias e das análises, apoiou-se nos pensamentos dos autores Saldanha (2008), Wilber (2007), Hellinger (2010), Schneider (2007), Gricksch (2009), Guedes (2012) e outros e em artigos pesquisados na internet. Buscou-se dialogar com a teoria humanística, transdisciplinar e transpessoal da educação e a didática por atuar no como ocorre a aprendizagem e a relação entre o educador e o educando, o educando e o mundo interno e externo, evidenciando uma dimensão da psique nas relações humanas, a qual favoreceu a aquisição de conhecimentos e contribuiu para um desenvolvimento mais saudável e harmonioso do indivíduo, facilitando relações solidárias e cooperativas necessárias ao contexto do mundo contemporâneo.

E com a fenomenologia e pedagogia sistêmica, que permitiu perceber as pessoas não como indivíduos isolados, mas como parte de uma estrutura inter-relacionada. Pois no nível inconsciente participamos da trama familiar e do seu destino. As constelações Familiares permitiram revelar o fato de que fazemos parte de uma “grande alma” que compreende a todos os membros da família como cidadãos que interagem socialmente, historicamente e culturalmente. Trabalhar com prática da Didática da Abordagem Integrativa Transpessoal e da Fenomenologia Sistêmica é essencial para educar em valores.

O método utilizado foi a abordagem qualitativa. A pesquisa foi bibliográfica e de campo. Os recursos utilizados foram o DVD, aparelho de som, metáforas, dinâmicas, canetas diversas coloridas, revistas, recortes e papeis em branco, além do diário de campo.

O projeto apoiou-se nos referenciais e nas discussões mais recentes, sobre Educação em Valores no Brasil que foram incorporadas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que entre os princípios e fins da educação nacional, definidos nos artigos 2º e 3º, apresentam a liberdade, os ideais de solidariedade humana, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania.

Mais especificamente no artigo 27, inciso I, determina que os conteúdos da Educação Básica observem “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Essa é uma das bases dos PCNs –

Parâmetros Curriculares Nacionais que elegem uma abordagem transversal, revalidando os temas de interesse social, tais como: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural (BRASIL, MEC, 1998, p.26).

Ainda, pautou-se nas ideias de Jacques Delors (1999), coordenador do "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro Educação: um tesouro a descobrir, onde aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares foram tomados como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

Foram considerados esses quatro pilares como sendo os fundamentos da formação integral do ser humano: o aprender a pensar, a desenvolver a inteligência, a sensibilidade, a responsabilidade pessoal, o senso ético e estético, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a criatividade, afetividade e a iniciativa.

A aplicação do projeto, ocorreu em um bairro na cidade de Campo Grande -MS – Brasil, com um alto índice de violência e criminalidade e por ser um bairro que envolve a Penitenciária Máxima, onde residem as famílias dos presos. Observamos e acreditamos que nesta comunidade o que prevalece é a normose.

Nesse sentido, foi tomada como uma prática sócio-histórico-cultural e uma política pedagógica nas quais a experiência vivida funde-se na experiência educativa, instituindo as diversas técnicas transpessoais e sistêmicas para a significação e ou resgate de valores.

O nosso primeiro encontro foi marcado por um olhar agressivo, de impotência, devido a obrigatoriedade da participação dos alunos no projeto. A indiferença era uma presença fria e constante na sala de aula, poucos manifestaram interesse, não havia nenhuma presença no “aqui agora” o barulho era de fora para dentro, não havia respeito entre eles, muito menos as normas e as regras, não conheciam o conviver harmonioso.

Como educadoras, fomos invadidas por um lapso de impotência por diversos momentos, más fomos impulsionadas pelo desejo ardente da mudança e pela provocação de “quem? Por quê? Para quê? E como?” Educar, foram reflexões que nos perseguiram em todos os momentos da

aplicação do projeto. Enfim, só nos restava mesmo acolher tudo isso no coração, dizer sim para o “aqui e agora” e seguir aprendendo, também, com eles.

O processo não aconteceu no nosso tempo e sim no tempo deles, à medida que os colocávamos em nossos corações o grupo foi se sentido acolhido, assim passo a passo, as resistências foram desaparecendo, fomos desconstruindo um sistema onde havia uma normose de exclusão, gerando muita violência.

A medida que foram acontecendo os encontros na aplicação do projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” era nítido perceber a forma como eles iam e voltavam no tempo, buscando as lembranças das suas histórias, assim como trata Azevedo¹⁵(1997), “[...] capazes de inventar para si uma outra história, descobrindo e construindo outras formas de viver e fazer o mundo” (p.3).

Conforme discutíamos em roda o que eles sentiam a cada atividade, havia reflexão, comparação e traziam para dentro da roda experiências vividas do passado e do cotidiano deles, envolvidos com muita emoção, ora alegria, ora, tristeza e à medida que cada um se colocava, os outros ouviam, respeitando o momento da fala de cada um, percebia-se que o compartilhar construía uma postura de cumplicidade entre eles, sentindo-se parte do grupo, criando significados no contexto social, influenciando e sendo influenciados, pouco a pouco o espaço da sala de aula transformava-se num lugar de vivência de interesses comuns. Nesse sentido a professora Olinda Guedes (2012), contribui a seguir:

A pedagogia sistêmica, traz a possibilidade de criarmos, a partir da escola, um ambiente de inclusão, onde todos possam assumir os seus papeis, levando em conta os sistemas familiares, educativos e institucionais. Compreender esses princípios permite que educadores e alunos se percebam como parte de uma estrutura inter-relacionada onde fazemos parte da vida uns dos outros. Toda a diferença consiste em educar no amor, onde a firmeza e a sensibilidade permitem que haja ordem e, através dela, o amor pode fluir. O amor dos pais fluindo nos filhos é a força da educação (Guedes, 2012, p.22).

Entretanto, foi a partir do nosso 11º encontro que obtivemos uma atenção mais focada e ansiosa por parte dos alunos, dado aos trabalhos dirigidos, como os testes de personalidade e as

¹⁵ José Clóvis de Azevedo era o Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre por ocasião da publicação da segunda edição do Volume I do Caderno Palavra de Trabalhador.

“brincadeiras” que estavam mais orientadas ao processo de autoconhecimento, pois havia ânsia por se descobrirem e perceberem que muitos dos aspectos da sombra eram inerentes a todas as pessoas. Que muito da agressividade deles não pertenciam só a eles, que todos tínhamos sentimentos negativos. A partir deste momento o grupo tornou-se mais coeso e inclusive havia estímulo e animo de uns para com os outros (que as vezes queriam ficar pelo meio do caminho).

Contudo, seguíamos tendo diversas reclamações da escola e da comunidade de um pequeno grupo que cometia, ainda, pequenos delitos. No 15º encontro iniciamos nossos trabalhos com a perda do “João” assassinado em uma briga, em uma festa no bairro. A participação do grupo foi mínima. Havia tristeza, sentimento de injustiça, mais havia, de certa forma alívio. Neste dia foi trabalhado o conceito de vida segundo Pierre Weil (1989) sobre a perspectiva da psicologia transpessoal, onde ele fala que:

[...] a vida é um pulsar contínuo no qual nascer, morrer e renascer faz parte de um processo. Possibilita mudar, ou ainda, rever valores e crenças do indivíduo, o qual é um ser transformador de energia em um sistema evolutivo com eterna continuidade. Assim, renasce então, um ser novo, mais capaz, mais forte e sábio, quando aceita suas mortes anteriores. Enfim, em cada morte de uma etapa de vida, ocorre uma mudança de valores, atitudes e crenças (Weil, 1989, p.36).

Foram utilizados vídeos e dinâmicas buscando o entendimento e o respeito pelo acontecido, acomodando os sentimentos de perda e de medo.

Foi no 17º encontro que encontramos, pela primeira vez, todos reunidos, com as salas arrumadas e havia uma nova disposição de seguir com os trabalhos, já não havia mais o peso da obrigação da participação e sim o desejo do encontro. As discussões na roda eram mais livres e abertas, seguidas de muitas perguntas sobre o futuro e de desejos de construção de sonhos.

Os últimos encontros foram cheios de disposição, encontrávamos as salas organizadas e limpas, faziam planos, não havia o clima da agressividade. Foram construídos diversos projetos, com a ideia de produção de doces caseiros, para ter renda própria, outros voltaram a ter interesses com os estudos, alguns foram para a igreja, onde voltaram a participar dos grupos musicais, outros se mudaram e poucos se perderam...na despedida, foram muitos que levaram arranjos de flores, cartinhas...e até algumas lembranças feitas com a participação das mães. Alguns levaram bolos e

sucos para compartilhar da festa de despedida. Entre muitos abraços, fomos nos despedindo, com um sentimento de muita gratidão.

Não foram encontros fáceis, foi um projeto movido por medo, dúvidas, incertezas, foram muitas as inquietações. Mas, foi sobretudo, possível percebermos como a prática de ensino e as experiências de aprendizagem devem ser um exercício diário de significação e de produção de identidades individuais para formar um coletivo por meio de um profundo respeito, acolhimento e amor. Kohl (1997) ressalta a importância atribuída à questão social na formação cognitiva, ao concluir que: “O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive” (p.77).

Esta autora expressou bem, a marca que ficou gravada para todos nós, os educadores do projeto, onde no pensamento de Vygotsky que juntamente com os teóricos Jean Piaget e Henry Wallon compartilham a ideia de que, a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas. Para Vygotsky em (Kohl, 1997), “[...] só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano, quando se compreende sua base afetiva” (p. 224), ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos encontram suas origens nas emoções que as constroem.

5.5 Conclusão da aplicação do projeto

Fizemos o trabalho por meio de diversas técnicas transpessoais e sistêmicas, seguindo a proposta metodológica apresentada no projeto, que ocorreram em (21) vinte e um encontros quinzenais. Como relatado acima, foram inicialmente encontros de muita agressividade, descaso e, por serem obrigados a participar, caso contrário, as famílias não receberiam o bolsa família. Estratégia encontrada pela coordenadora do Projeto PROJOVEM – Adolescente, dada a violência localizada nestes jovens moradores deste espaço.

Os trabalhos elaborados para a aplicação das dinâmicas eram antecipadamente construídos e elaborados especificamente para os encontros marcados, buscando observar o perfil de cada um, mas não puderam ser aplicados na ordem e na forma que foram planejados. Pois éramos sempre surpreendidos com fatos novos, que surgiam da convivência deles, éramos obrigados a termos sempre novas estratégias para poder captar a atenção deles. Isto é, tivemos que aprender a ser flexíveis e tecnicamente preparados para mudar as estratégias de última hora.

Entretanto, os trabalhos só foram tendo êxito quando nos demos conta que, por mais preparo e por mais técnicas que tivéssemos, o que eles precisavam eram ser ouvidos, incluídos, sem julgamentos e respeitando, principalmente as suas histórias com as suas dores.

E a medida que as histórias pessoais iam se revelando por meio das dramatizações e da contação de histórias, pouco a pouco eles iam se revelando, discutindo e refletindo “o belo e o feio”, “o branco e o negro”, “o sim ou o não” deixando para eles a responsabilidade do julgamento. Quando se estabeleceu a confiança, foram trazendo as histórias familiares. Compondo uma trama de significados, que só eles podiam traduzi-las e significá-las por meio das estratégias aplicadas.

Foi possível observar (por todos) nos trabalhos inicialmente das dramatizações e logo das constelações sistêmicas, que por vezes, repetimos os padrões violentos da mesma forma que os nossos ancestrais se relacionavam com companheiros, pais, avós, filhos e outros. E mesmo que não tenhamos assistido a violência que ocorreu no passado entre eles. Essas informações são transmitidas de geração a geração e para sermos liberados de repetir esses padrões nocivos e nos relacionarmos como homens e mulheres de uma forma mais pacífica, o respeito as “leis sistêmicas” que regem os relacionamentos (pertencimento, ordem e o equilíbrio entre o dar e o tomar) é exigido.

Estas vivências foram profundamente sentidas e entendidas, até porque por pior que sejam julgados os familiares, principalmente dessa comunidade, o amor e a fidelidade que eles mantêm ao seu sistema familiar é enorme e evidente. Entretanto, após os trabalhos sistêmicos, era possível uma compreensão da realidade deles e podiam chegar a um novo entendimento da pessoa ou da situação com toda a sua complexidade e a partir desse conhecimento pode ser modificado.

Entendemos que como educadores tínhamos as estratégias, as ferramentas educativas para desenvolver o trabalho, o “fazer” nós tínhamos, mas foram eles que nos ensinaram a como “saber fazer”. Assim, foi possível entender que a dimensão cognitiva e afetiva é indissociável, por tanto o “querer fazer” dependia apenas deles, a construção dos saberes foi construída por eles, pelo desejo deles, nós fomos apenas veículos de intervenção, com os nossos conhecimentos, provocando, estimulando e ajudando-os a gerar uma possível necessidade de mudança, que teria que partir deles.

Frente a toda essa experiência não é possível podermos negar que a origem da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural (familiar) em que o aluno está

inserido, e cada um reage, elabora e lida de modo único com as mesmas determinações e influências sociais. Todos aprendem por meio da herança da sua cultura e da interação com outras pessoas, a agir, a pensar, a falar e a sentir. Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se iniciam nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência.

Desta forma, sob o enfoque transpessoal, na educação, além de as emoções negativas serem reconhecidas e trabalhadas, são importantes as emoções positivas para auto realização. Pois é evidente que não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Podemos concluir que para que haja uma educação em valores humanos, seja no âmbito da educação formal ou informal, faz-se necessário que o educador seja apenas um facilitador, que possa ser capaz de estimular a harmonia na razão, na emoção, na intuição e na sensação, buscando a ampliação da consciência pessoal de cada um, estimulando os valores positivos no aluno e das suas capacidades inerentes ao ser humano.

Assim, da reunião do pensamento de vários autores, refletimos sobre o estado da educação atual e a partir da aplicação do projeto Fazendo caminhos ao caminhar: Um passo de cada vez... Pretendemos desenvolver e ser capazes de oferecer, com respaldo da instituição educacional, métodos que propiciem ao aluno e professor a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes. Para tanto, gestamos uma abordagem que vem sendo estudada, pesquisa e estruturada, denominada Trans-Pedagogia-Sistêmica, registrada no INPI sob. O nº 907268820.

CAPÍTULO VI - Conclusões e Resultados da Investigação

Frente a toda discussão, com base as nossas experiencias anteriores, chegamos à conclusão que, o primeiro passo foi dado. O projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” foi aplicado, obtendo êxito no âmbito da educação informal, no programa federal PROJOVEM – Adolescente, no bairro Noroeste, na cidade de Campo Grande (MS) no Brasil.

Assim vemos que existe a possibilidade da aplicação deste projeto, com as mesmas bases, no contexto da educação formal em vários espaços educativos obedecendo a triangulação já apresentada nesta investigação Brasil/México/Espanha.

Escolhemos o México por ter uma Universidade Multicultural (única em América Latina) de investigação em pedagogia sistêmica, no Centro Universitário Doctor Emilio Cárdenas – CUDEC, constando como disciplina na graduação de Educação e Psicologia, além da pós-graduação, onde já existem cursos de especialização, mestrado e doutorado, com foco na Abordagem Sistêmica de Bert Hellinger. E na Espanha, (Barcelona e Madri), por seguirem as mesmas bases e linhas de estudo. E no Brasil, além de possuir a mesma base, foi onde se iniciou o estudo e pela aplicação do projeto Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez.

6.1 Respondendo aos objetivos desta investigação

Conclusão 1

Conforme aplicação do projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” e os resultados obtidos. Foi possível constatar, por meio dos vinte e um (21) encontros que, a aplicação desta metodologia no âmbito da educação formal se faz essencial, pois não poderemos negar a origem da vida afetiva social e a mediação dos significados construídos no contexto cultural (familiar) em que o aluno está inserido e onde as mesmas determinações e influências sociais são aprendidas por meio da herança da sua cultura e da interação com outras pessoas (endoculturação/difusão), a agir, a pensar, a falar e também a sentir. Nesse sentido o aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança, prolongando-se por toda a vida.

Trabalhar na escola o respeito e o amor pela família, não são apenas sentimentos, mas uma atitude essencial, na maioria dos casos, inconsciente. Por isso, nossas opiniões e visões sobre as questões familiares se diferenciam frequentemente de nossas ações, que são guiadas pelo poder dessa postura inconsciente. Isto é, independentemente das nossas mudanças ou não, estamos ligados a uma “grande alma” e à mercê do destino de nossa família.

Segundo os três princípios básicos das constelações familiares as “ordens do amor” nos mostram uma ordem básica, na qual todos os membros de uma família sentem-se bem e nos mostra como encontrar essa ordem e assumir o lugar apropriado em nossa família. Trata-se de respeitar o destino de outros membros familiares e ainda resgatar o luto reprimido que frequentemente ainda pode afetar gerações posteriores.

Conforme anteriormente já descrito no capítulo III desta investigação, nas Constelações Familiares são retratadas imagens das famílias através dos representantes. Formando-se um campo anímico (ou mórfico) onde os representantes vivenciam sentimentos e ou posturas das pessoas que a representam. Isto é, o campo da família que emerge é um fenômeno que condiciona posturas e sentimentos dos membros individuais da família. Nesta observação, a mudança de postura por parte do aluno poderá reordenar esse campo e isto é vivenciado como algo profundamente libertador e curador.

Servindo como ponto de partida o pensamento sistêmico e a partir das experimentações das constelações familiares nos princípios de Bert Hellinger foi possível sentir o reconhecimento das ordens do amor, o respeito pelo destino, a reverência pelo que é incompreensível e inevitável, o luto resgatado, tudo isso proporcionou aos alunos um novo sentimento de segurança com relação ao seu mundo, sua família, escola e seus amigos.

Desta forma, entendemos que para o processo de aprendizagem flua eficazmente, é preciso respeitar as origens, o contexto histórico social de cada aluno, ou seja, ter consciência de que cada aluno vem de um sistema específico, fundamental para o seu desenvolvimento, e é preciso estar disponível afetivamente, ter como valores o agradecimento e a admiração, pela vida, pelos pais, pela aprendizagem.

Conclusão 2

Os princípios da constelação familiar possibilitam criar a partir da escola um ambiente de inclusão, onde todos possam assumir os seus papéis, levando em conta os sistemas familiares, educativos e sociais. Estes princípios permitem que toda família/escola/sociedade se percebam como parte de uma estrutura inter-relacionada onde todos fazemos parte da vida uns dos outros.

Concordamos com os pensamentos de Jean Piaget e Henry Wallon ao tratar da ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas. Pois foi possível alcançar o êxito da aplicação do projeto quando compreendemos a base afetiva e de quais eram as razões que impulsionavam os seus pensamentos e a origem das suas emoções, nos seus comportamentos.

As constelações familiares possibilitaram uma compreensão dos alunos, no sentido de perceber como eles estão inseridos nas suas famílias e as suas lealdades, foi possível perceber a força que eles fazem para ligar a sua vida familiar a escola. Os educadores, tiveram um olhar cuidadoso e amoroso, onde só assim, foi possível, a partir desse olhar, integrar a família, de forma permanente e invisível, dentro da sala de aula por meio das intervenções sistêmicas.

Conclusão 3

Por meio da prática da constelação sistêmica familiar é possível perceber como os princípios do direito ao pertencimento; a ordem do equilíbrio e o Respeito à hierarquia, são manifestados e claramente identificados. Percebemos como essas forças (transgeracionais) atuam através do sistema familiar nos relacionamentos e como a desordem dessas forças (leis) refletem sob a forma de comportamentos de agressividade, de violência, baixa autoestima, inversão de valores, de sentimentos de exclusão, doenças, etc.

Traz esse movimento e com a utilização de metáforas e imagens espaciais, as dinâmicas ocultas dos relacionamentos familiares evidenciam-se e, por meio do confronto intenso através do drama, o aluno, confronta a sua família de origem e a de seus pais e do seu contexto histórico e sistêmico, assim, era possível eles verem e sentirem os dramas familiares e a repetição de padrões. Isto possibilitou a significação de uma nova estrutura emocional e logo comportamental. Foi possível, por meio dessa técnica identificar pontos de tensão psicológica ou emocional que condicionavam comportamentos, onde na maioria das vezes não se sabe a sua origem, provocadas

por desordens na hierarquia familiar, sentimentos ou co-dependências e relacionamentos destrutivos ou comprometidos.

A utilização da Didática transpessoal, concebida como um conjunto de técnicas, possibilitou um maior aprofundamento no sentido da utilização dos diversos recursos disponíveis nessa abordagem que propiciaram aos educadores estabelecer pontes de contato com os alunos, resgatando o seu potencial saudável.

Sobre a perspectiva da antropologia, também é possível observar a existência de códigos no comportamento pessoal e interpessoal e como estes regulam os seus comportamentos e a sua significação. Onde concordamos com os postulados de Geertz onde somos todos uma trama de significações culturais. Isto é, todos nós vivemos necessariamente, ainda que inconscientemente nos códigos e pelos códigos, pois todo comportamento supõe isso. Portanto, o conjunto de sistemas do comportamento, onde a palavra não é mais que um subsistema, ambas podem considerar-se na mesma perspectiva. Assim, não é possível deixar de se comunicar. Há sempre uma comunicação não verbal a ser interpretada.

Vemos como o processo da endoculturação como uma experiência de aprendizagem se apresenta no processo da aplicação da constelação familiar, pois reforça e apoia que cada indivíduo adquire a própria cultura na sociedade em que nasce, adquirindo e internalizando um sistema de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos, condicionados a um padrão cultural e como a cultura se mantém de geração a geração. Nesse sentido também comungamos que a endoculturação é um dos modos de transmissão no processo de aquisição da cultura.

Desta forma também compartilhamos da análise conceitual de complementariedade do professor Daniel Valério Martins que por meio do conceito da sobreculturalidade e dos quatro pilares da Educação que são ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Ou seja, “Aprender a Aprender” (Intraculturalidade), “Aprender a Conhecer” (Multiculturalidade), “Aprender a Conviver” (Interculturalidade) e o seu resultado por meio do “Aprender a Ser” (Transculturalidade) completando assim, o processo de Sobreculturalidade.

Entendemos e compartilhamos a educação na perspectiva da sobreculturalidade como processo essencial de mudança social e, entre tantos desafios que ela enfrenta está no ambiente escolar, romper com a reprodução da cultura dominante que ocorre na escola. A interculturalidade na educação vem propiciar, além do fortalecimento da identidade cultural de diferentes sujeitos

sociais, permitir que estes sujeitos dialoguem entre si, o incentivo ao respeito e à convivência mútua entre grupos étnicos-culturais distintos, procurando dinamizar a relação entre as famílias, a escola e a comunidade.

Conclusão 4

Por meio da aplicação do projeto e da convivência com a realidade dos alunos foi possível compreender, como educadoras, que as estratégias e as ferramentas educativas para a construção da metodologia não dependiam só dos saberes específicos de cada educador, mas de uma complementariedade de conhecimentos, uma interdisciplinaridade. Além da sensibilidade de poder perceber que foram eles que nos ensinaram a como fazer, eram eles que ditavam por meio das suas necessidades as estratégias que viriam a ser desenvolvidas. Assim, foi possível entender que a dimensão cognitiva e afetiva é indissociável, por tanto o “querer fazer” dependia apenas deles, a construção dos saberes foi construída por eles, pelo desejo deles, nós fomos apenas veículos de intervenção, com os nossos conhecimentos, provocando, estimulando e ajudando-os a gerar uma possível necessidade de mudança, que teria que partir deles.

Nesse sentido buscamos obter por meio da aplicabilidade das constelações sistêmicas familiares e da utilização dos conceitos a partir da sobreculturalidade e da psicologia transpessoal para a construção da abordagem da Trans-pedagogia-sistêmica como ferramenta de intervenção na triangulação do objeto de estudo: família/escola/sociedade, tendo por base o programa do PROJovem já aplicação na educação informal. Onde inicialmente os pais (sistema familiar) passam a ser, segundo a visão sistêmica, responsáveis pela transmissão dos saberes transgeracionais por meio da endoculturação e a formação de valores humanos levando estes saberes acumulados à e para a escola, passando por um processo de assimilação, adaptação e transformação, possibilitando atribuir a criança uma identidade histórica cultural permitindo nascer a reflexão nos processos educativos, caminhando para uma vida mais digna no contexto social.

Investigar a aplicabilidade das constelações familiares, bem como, as análises das problemáticas, os transtornos de conduta que se manifestam nos diversos contextos educativos, identificando os diversos elementos que incidem nos comportamentos dos sujeitos na educação para a construção da Trans-pedagogia-sistêmica. Me motivou, a buscar por mais conhecimentos

para se chegar a uma educação que ensine a lidar com as novidades, com as informações, com os conflitos existenciais, favorecendo a edificação de sonhos e projetos de vida, que ensine a conviver consigo mesmo e com o outro, aprendendo e descobrindo o prazer em ouvir, em se ouvir e em ser ouvido, acolhido, compreendido, aceito e valorizado, e que ensine a fazer parte da sua história de vida, honrando quem o trouxe até aqui.

6.2 Respondendo as hipóteses

Confirmamos a hipóteses 1 na medida que a aplicação das constelações familiares por meio da aplicação do projeto: Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez... dentro do contexto da educação informal no Programa PROJOVEM, foram aplicadas na íntegra, para tanto, se observou a necessidade, por uma lado, a intervenção de estratégias da psicologia transpessoal e das ferramentas da antropologia e por outro lado, a capacitação dos professores, para poder compreender os princípios que norteiam essa técnica, pois esses princípios, permitem que educadores e alunos se percebam como parte de uma estrutura inter-relacionada, onde fazemos parte da vida uns dos outros.

Faz-se necessário ampliar a percepção do educador/corpo docente/escola para compreender que as salas de aula são representadas por leis familiares que são seguidas pelos alunos, e o simples respeito pelas famílias pode ser útil para o crescimento de um campo social e curador na classe. Reconhecer o destino do aluno tal como ele é, requer dos professores, uma grande dose de disciplina. Bem como reconhecer que nós somos apenas os professores, respeitando as Ordens do Amor.

O pensamento sistêmico compreende o conhecimento de que os alunos e os professores estão conectados as suas famílias de origem (e às ideias e regras desse sistema). Ser parte do sistema escolar significa que a escola também faz parte de todos os sistemas familiares que estão conectados a ela ou, usando imagens, que as famílias de origem de todos os alunos e professores representam nos subsistemas de uma escola.

Dessa forma, as famílias atuam na escola e a escola nas famílias. Assim, não podemos distinguir completamente onde o "sistema família" termina e o "sistema escola" começa. Consideramos família e escola como duas unidades claramente delineadas, cada uma com suas

próprias regras, necessidades e tarefas. Contudo, sabemos que nenhum sistema pode ser mantido completamente independente de outro e que a escola também não pode ser mantida afastada da cultura.

A razão primordial da existência da escola e sua função social é de transmitir os saberes científicos historicamente construídos. Entretanto, perceber e praticar o olhar sistêmico no contexto escolar, é entender que a escola é um sistema vivo, criado a partir da família, dentro da nossa cultura, com o objetivo de transmitir não só conhecimentos científicos, mas oferecer apoio, segurança e permissão para o processo de aprendizagem.

Vemos como o processo da endoculturação como uma experiência de aprendizagem se apresenta no processo da aplicação da constelação familiar, pois reforça e apoia que cada indivíduo adquire a própria cultura na sociedade em que nasce, adquirindo e internalizando um sistema de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos, condicionados a um padrão cultural e como a cultura se mantém de geração a geração.

Nesse sentido também comungamos que a endoculturação é um dos modos de transmissão no processo de aquisição da cultura, que por meio do conceito da sobreculturalidade na escola e amparados pelos quatro pilares da Educação que são ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Ou seja, “Aprender a Aprender” (Intraculturalidade), “Aprender a Conhecer” (Multiculturalidade), “Aprender a Conviver” (Interculturalidade) e o seu resultado por meio do “Aprender a Ser” (Transculturalidade) completando assim, o processo de Sobreculturalidade.

Sobre essa perspectiva da educação a luz da sobreculturalidade como processo essencial de mudança social e, entre tantos desafios que ela enfrenta está no ambiente escolar, romper com a reprodução da cultura dominante que ocorre na escola. A educação sobre esse olhar, vem propiciar, além do fortalecimento da identidade cultural de diferentes sujeitos sociais, permitir que estes sujeitos dialoguem entre si, o incentivo ao respeito e à convivência mútua entre grupos étnicos-culturais distintos.

Enfim, estabelecemos pontes entre a educação por meio das estratégias das Constelações familiares, da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal e da antropologia no intuito de proporcionar ludicamente o processo ensino-aprendizagem em que os sujeitos envolvidos interagem na construção do saber, harmonizando a possibilidade de religar o coração

a razão, ciência a consciência, efetividade à afetividade, existência a essência, favorecendo um estado intensificado de aprendizado e de evolução, procurando dinamizar a relação entre as famílias, a escola, a comunidade e seus respectivos contextos sistêmicos históricos sociais, possibilitando romper com a reprodução de padrões negativos.

Negamos, portanto, a hipótese 2, pois conforme discutíamos na hipótese 1, as práticas da constelação sistêmica familiar foram aplicadas na íntegra e ainda requereu as ferramentas da psicologia transpessoal e da sua didática, bem como, ferramentas da antropologia para a ampliação das intervenções na prática educativa no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a abordagem inter e transdisciplinar pode ter uma grande contribuição no aparecimento deste novo tipo de educação. Essa maneira de ver e pensar o mundo como uma teia complexa cujos fios se entrelaçam e se conectam, dialogando entre campos disciplinares, culturais, históricos, espirituais e epistemológicos que há muito tem permanecido incomunicáveis.

Contudo faz-se necessário compreender que o ensino não é simples transmissão de informações, mas se revela como um processo participativo no qual se dá a aprendizagem. O encontro de uma verdadeira natureza da educação poderá ser a força motriz que sustentará todo um processo de escolaridade e de vida, anos a fio, de forma saudável, possibilitando grandes mudanças na sociedade.

6.3 Considerações finais

Se para Kant, o processo de humanização do homem é uma tarefa educativa, o sentido da educação é uma tarefa humanizadora. Seguindo por esse olhar, como educadores, trabalhamos com pessoas, assim parece necessário saber qual é o significado do “ser pessoa”, princípio pelo qual nós desenvolvemos, tanto na dimensão pessoal e social, como na estrutura psíquica da linguagem, da estrutura racional e moral e do seu lugar no contexto histórico, cujas raízes permanecem alimentando o presente e a projeção no futuro.

Desta forma, entendemos a educação como um fenômeno social e por tanto, defendemos a aproximação da antropologia na educação. Qualquer educador que pense seriamente na sua tarefa, precisa partir de uma concepção do que é o ser humano para desenvolver estratégias educativas, atentos ao fim e ao meio, onde colocamos em jogo o processo educativo.

É importante ressaltar, também, a contribuição da didática transpessoal à luz da psicologia transpessoal que se apresentou desvinculada de qualquer segmento dogmático ou religião estabelecida. Pois vimos como há uma conexão com a dimensão mais essencial, mais genuína de si mesmo e do outro, com o redimensionamento do ser e do estar no mundo de forma mais saudável e criativa.

Não podemos deixar de observar a relação estabelecida entre a importância da Antropologia na educação e a valorização das estratégias da didática transpessoal na psicologia Transpessoal, uma vez que preconiza a visão claramente apresentada por Maslow do ser bio-psico-socio-cultural e espiritual.

A Psicologia não pode, simplesmente, ignorar aspectos inerentes ao desenvolvimento do ser humano, o que não a impede de ter distintas orientações e possibilidades de escolhas na visão antropológica. O grande obstáculo para o educador, é a falta de informações mínimas a respeito desse enfoque na educação, cuja negligência pode oportunizar uma apropriação inadequada ao dar um caráter, às vezes, obscuro e dogmático aos aspectos espirituais, éticos e transpessoais. Essa perspectiva pode ocasionar um aprisionamento do Ser e impedir a manifestação espontânea de suas meta-necessidades, de sua motivação e aprendizagem no indivíduo.

Outro fator relevante é o de que a emergência dos valores e de sentimentos positivos são uma realidade no momento em que nos valem da aprendizagem extrínseca. Esta, ao ser aliada à aprendizagem intrínseca, ou seja, ao autoconhecimento tal como Maslow propôs e Aparicio (2011) denomina conceito da Intraculturalidade, também foram utilizadas como base no desenvolvimento da construção do conceito da Sobreculturalidade de Valério (2005), em Barrio (2000) como elementos da Antropologia pedagógica e Hall (2003) ao tratar da identidade a partir do processo do autoconhecimento para o reconhecimento das diferenças (eu e o outro).

Ao mesmo tempo, a melhora do relacionamento interpessoal foi surpreendente, visto que a sinergia grupal se revelou com uma aceitação maior expressada pelos alunos participantes. Há uma perspectiva mais realista do outro com acolhimento, independente das imperfeições e dificuldades de cada indivíduo, gerando ajuda e cooperação mútua, tal como preconiza a Interculturalidade de Espina (2005).

Nesse sentido apresentou-se a palavra amor em diversos momentos, o que desenvolve profundas reflexões sobre esse tema à medida em que esse sentimento vai se tornando cada vez

mais presente no indivíduo e deixa de ser, simplesmente, um sentimento ou emoção e se torna um estado de consciência. O amor nos pertence como característica biológica que constitui o humano, promove a ética, a auto aceitação e a aceitação do outro, é o fundamento do nosso contexto histórico a partir do qual nós reconhecemos e reconhecemos o outro com legitimidade e responsabilidade.

Entendemos o processo de endoculturação como uma forma de transmissão dos saberes, como um processo social que se inicia na infância mediado pela família, pelos amigos e posteriormente, a partir da escola, da igreja, da comunidade, etc. Este processo se encontra ancorado nas palavras de Ortega y Gasset (2006) quando ele diz que somos sempre, para o bem ou para o mal, herdeiros do que os nossos antepassados criaram, acumularam e transmitiram e vivemos apoiados no passado e ainda, graças a ele. Isto é, a nossa tradição cultural é a nossa casa, mas também pode ser a nossa prisão.

Não podemos deixar de enfatizar a família, independentemente da forma como ela é constituída, como um subsistema fundamental da sociedade, pois é nela que ocorre a primeira sociabilização e a formação de valores, indispensável para a formação do indivíduo.

Somando a perspectiva da antropologia, também é possível observar a existência de códigos no comportamento pessoal e interpessoal e como estes regulam os seus comportamentos e a sua significação. Concordamos com os postulados de Geertz, onde somos todos uma trama de significações culturais. Todos nós vivemos necessariamente, ainda que inconscientemente, nos códigos e pelos códigos, pois todo comportamento o supõe, havendo sempre uma comunicação não verbal a ser interpretada.

Apoiadas no pensamento de Martin Buber, observamos na aplicação do projeto, as heranças ocultas e como estes legados ancestrais influenciam e são forças poderosas em nossas vidas. Observamos como o destino dos adolescentes estavam fortemente entrelaçados com os seus antepassados, pois como Boszormenyi-Nagy diz, os elos consanguíneos são perpétuos, são vínculos que não se desfazem com a morte (minha mãe sempre será minha mãe, minha avó sempre será minha avó, etc.,).

Assim como falamos anteriormente, Santo Agostinho dizia: os mortos estão invisíveis, mas não ausentes. Nessa perspectiva, Hellinger aporta que os que foram excluídos, injustiçados, substituídos ou tiveram um destino trágico, parecem manifestar-se na vida dos

descendentes por meio das lealdades invisíveis traduzidas pela estranha repetição de acontecimentos, de padrões, de doenças ou de alguma outra forma.

Assim, faz-se necessário compreender o que acontece em nossa família, pois isso permite, de formas diversas, sair da escuridão e poder desfazer alguns nós sistêmicos, atados há trinta, cinquenta anos... e que nos prendem a destinos difíceis. Com as práticas das constelações é possível equilibrar a balança da família, alterar o curso dos acontecimentos e liberar o destino dos descendentes.

Desta forma, salientamos a constelação familiar, que além de proporcionar uma leitura não verbal, traz à luz a dinâmica oculta dos relacionamentos familiares, possibilitando a restauração da ordem natural e dos vínculos, de forma que cada pessoa possa encontrar o seu lugar no sistema, respeitando e honrando as histórias da nossa ancestralidade, para que assim, a nossa tradição cultural possa nos proporcionar um estado de liberdade.

Salientamos que dentro da perspectiva da visão holística, estamos todos integrados, inter-relacionados. Capra retrata bem, quando diz que a percepção espiritual é entendida como uma forma de consciência, a pessoa tem uma sensação de pertencimento, de conectividade com o cosmos, com o todo. Permitindo assim uma ampliação de consciência para uma reflexão dos relacionamentos, consigo e com os outros, no espaço e no tempo, com as gerações passadas e com as futuras, admitindo uma outra visão de mundo e da própria vida da qual todos fazemos parte.

Estudamos os princípios das constelações sistêmicas familiares e a sua aplicabilidade, da didática transpessoal com base na Psicologia Transpessoal onde estes diálogos promoveram a nossa busca por respostas.

Assim, da reunião do pensamento de vários autores, refletimos sobre o estado da educação na modernidade e a partir da aplicação do projeto Fazendo caminhos ao caminhar: Um passo de cada vez... realizado no PROJOVEM – Adolescente, programa Federal, destinado a adolescentes pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social no município de Campo Grande – MS - (Brasil). Desenvolvido na escola e na comunidade da periferia, foi possível perceber os diversos lados da escola e as facetas da comunidade. A indisciplina, a violência, a evasão escolar e a exclusão social, que dentre outros, são uma presença constante. Ouvindo sempre que, são problemas do nosso tempo, da modernidade.

Mas qual é a natureza destes problemas? Qual é a razão histórica da nossa sociedade e da nossa escola? Quais os mecanismos democráticos, perante a diversidade social e cultural?

Na busca de destas respostas, encontramos na antropologia, uma complementariedade conceitual e seguimos a nossa investigação, somando os conceitos da Sobreculturalidade à luz do paradigma ecológico sobre o olhar antropológico, aguçando uma visão mais ampla as questões do processo educativo.

Estes olhares mais profundos na história da interseção entre a antropologia, a psicologia transpessoal, as constelações sistêmicas familiares e a educação, permitiram a abertura de um campo para a pesquisa, o debate, e a reflexão que acolhe, desde o contexto histórico cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural até o sucesso e o insucesso do sistema educativo a partir do desenvolvimento do sistema familiar, escola e sociedade em face a uma ordem social em mudança.

Assim pretendemos desenvolver e ser capazes de oferecer, com respaldo da instituição educacional, métodos que propiciem ao aluno e professor a vivência de situações concretas em que tais valores se fazem presentes. Para tanto, gestamos uma abordagem que vem sendo estudada, pesquisada e estruturada, denominada Trans-Pedagogia-Sistêmica, registrada no INPI sob. O nº 907268820 para uma futura investigação doutoral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A contribuição da teoria do multiculturalismo para a defesa dos direitos fundamentais dos indígenas brasileiros.* (2011). Acesso em 02 de 06 de 2016, disponível em http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_ana_maria_
- Aguado, M. T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Madrid: Dykinson.
- Aguirre, A. (2004). *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Alexander, J. (. (1990). *Durkheimian Sociology: cultural studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almendro, M. (1998). *Psicología y Psicoterapia Transpersonal*. España: Kairós.
- Aparicio Gervás (Dir.), J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilinguismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Aparicio Gervás, J. M. (2011). *Interculturalidad, educación y plurilinguismo en América Latina*. Valladolid: Pirádime.
- Aparicio Gervás, J. M., & Delgado Burgos, M. A. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria Europea y Latinoamericana*. Valladolid: Itamut-Fified.
- Aparicio Gervás, J. M., & Delgado Burgos, M. Á. (2014). *La educación intercultural en la formación universitaria Europea y Latinoamericana*. Valladolid: ITAMUT - FIFIED.
- Assagioli, R. (1993). *Ser transpessoal*. España: Gaia.
- Augé, M. (2014). *O antropólogo e o mundo global*. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, J. C. (1997). Totalidades do Conhecimento. Cadernos Pedagógicos 08. 2ª Edição. Palavra de trabalhador. *Secretaria Municipal de Educação*, Vol. I.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.
- Barrio, J. M. (2000). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Bateson, G. (1972). *Passos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionária a la autocomprensión del hombre*. . Buenos Aires: Lumen Argentina.
- Batista, C. A. (2014). *Diversidad e Identidad en República Dominicana*. República Dominicana: 2ª ed. Ministério de Cultura. Santo Domingo: INDAASEL.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Bertalanffy, L. v. (1976). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (J. Almela, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

- Boas, F. (1938). *The Mind of primitive man*. Boston: Macmillan Company.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1986). Transgenerational Solidarity. *The American Journal of Family Therapy* - 14 (3)., 195 - 213.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, B. (1986). *Between Give and Take. A Clinical Guide to Contextual Therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense.
- Candau, M. V. (1988). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la Identidad*. . Buenos Aires: Siglo XXI.
- Davidson, M. (1983). *Uncommon sense: The life and thought of Ludwig von bertalanffy, father of General Systems Theory*. . Boston: J. P. Tarcher, INC.
- D'Ávila, A. M. (2006). Multiculturalismo, minorias e ações afirmativas: promovendo a participação política das mulheres. *Pensar*, V.11, pp. 54 - 59 .
- D'Ávila, A. M. (2011). *A contribuição da teoria do multiculturalismo para a defesa dos direitos fundamentais dos indígenas brasileiros*. Acesso em 02 de 06 de 2016, disponível em http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_ana_maria_
- D'Ávila, A. M. (2012). Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Rev. Internacional Mob. Hum. Ano XX - nº 38, Jan./jun.*, pp. 67-81 .
- Delors, J. (. (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro a descubrir*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (. (1999). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro a descubrir*. Madrid: Santillana.
- Derzin, N. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. Londres: Butterworths.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Escaméz, J. (1981). *Fundamentación antropológica de la educación. teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Espina Barrio, A. B. (2005). *Manual de Antropologia Cultural*. Recife: Massangana.
- Espina, A. B. (1997). *Manual de Antropologia Cultural - 2ª edición*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Esteve, M. J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación nº 350.*, Septiembre/diciembre - pp.15-29.
- Fleuri, A. R. (2003). Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação, nº 23*, pp. 16-35.

- Franke, U. (2006). *Quando fecho os olhos vejo você: as constelações familiares no atendimento individual e aconselhamento: um guia para a prática*. Patos de Minas: Atman.
- Franke, U. (2011). *El río nunca mira atrás: Bases históricas y prácticas de las constelaciones familiares de Bert Hellinger*. Madrid: Gulaab.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- García Tejerina, V. (2011). *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en América Latina*. Madrid: Pirámide.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Giménez, G. (1994). Paradigmas teórico metodológicos en sociología y la cultura. *Mexicana de Ciencias Política y Sociales - Universidad nacional Autónoma de México - División de Estudios de Posgrado.*, nº 155 - enero/marzo - pp. 51-68.
- Glassow, M. A. (2015). Mudanças nas adaptações do sudoeste de Basketmakers: uma perspectiva de sistemas. In: *LEONE Mark - Contemporary Arqueologia.*, pp. 289-302.
- Goble, F. (1980). *La tercera fuerza: la psicología propuesta por Abraham Maslow*. México: Trillas.
- Gómez, M. D. (2006). *Competencias para la ciudadanía - Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea, S.A, Ediciones .
- González, I. d. (2011). Cultura e interacción social en Bolivia: el caso de la ciudad de El Alto. Em J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilingüismo en America Latina* (p. 150). Madrid: Pirámide.
- Gricksh, M. F. (2009). *Você é um de nós: precepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Patos de Minas: Atman.
- Guedes, O. (2012). *Pedagogia sistêmica: "O que traz quem levamos para a escola"*. Curitiba: Appris.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização liv Sovik. (A. I. Resende, Trad.) Brasília: Representação da UNESCO no Brasil: UFMG.
- Harris, M. (2011). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Hellinger, B. (2005). *Religião, psicoterapia e aconselhamento espiritual*. São Paulo: Cultrix.
- Hellinger, B. (2007). *Ordens de Amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. (N. de Araújo Queiroz, Trad.) São Paulo: Cultrix.
- Hellinger, B. (2007). *Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. São Paulo: Cultrix.

- Hellinger, B. (2010). *Um lugar para os excluídos: conversas sobre os caminhos de uma vida*. Patos de Minas: Atman.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do ser*. Rio de Janeiro: Imago.
- Jung, C. G. (1972). *Fundamentos de psicologia analítica: as conferencias de Tavistock. vol. 1*. Petrópolis: Vozes.
- Kohl, M. O. (1992). *Jovens e adultos como sujeitos*. São Paulo: Mercado das letras.
- Kohl, M. O. (1997). *Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Scipione.
- Kuhn, T. (2001). *A estrutura das revoluções científicas. 16. ed.* São Paulo: Perspectiva.
- Kuper, A. (1999). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laplantine, F. (1994). *Aprender antropologia. 7ª Ed.* (M.-A. Chauvel, Trad.) São Paulo: Brasiliense.
- Maslow, A. H. (1962). *Introdução a psicologia do ser* (2ª edição ed.). (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro, Brasil: Eldorado.
- Maslow, A. H. (1994). *La personalidad creadora. 5ª ed.* . Barcelona: Kairós.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed: UFMG.
- Mead, M. (1970). *Cultura e compromisso*. Barcelona: Gediza.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Historia como sistema - Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *EL hombre y la gente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Osorio, L. C. (1996). *Familia hoje...* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de educação Fundamental.* (1997). Brasília: MEC/SEF.
- Rovere, M. M. (2009). *Escola de valor: significando a vida e a arte de educar*. São Paulo: Paulus.
- Saldanha, V. (2008). *Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Satir, V. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. Mexico: La prensa médica mexicana .
- Schneider, J. R. (2007). *A prática das constelações familiares*. Patos de Minas: Atman.
- Soares della Fonte, S., & Loureiro, R. (set./dez. de 2011). Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone Beauvoir. *In: Pro-posições*, 22(3), p. 179. Acesso em 26 de março de 2016

- Tejerina, V. G. (2011). Diversidad Cultural, educación intercultural y currículo. Em J. M. Gervás, *Interculturalidad, Educación y Plurilinguismo en America Latina*. (pp. 65- 77). Madrid:: Pirámide, 2011.
- Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. (2014). *Identidade e diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Valadão, C. R., & Mendes Santos, R. d. (2008). A importancia da parceria entre familia e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 47 , 7 - 26.
- Valério Martins, D. (2015). A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: Caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade. *Tesis Doutoral*. Salamanca, Espanha.
- Vasconcellos Esteves, M. J. (2002). *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Weil, P. (1989). *A arte de viver a vida*. Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (1989). *As fronteiras da evolução e da morte*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (1999). *A consciencia cósmica: introdução a psicologia transpessoal*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Weil, P. (2001). *A arte de viver a vida*. Brasília: Letrativa.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or the controland communication in the animal and the machine*. (Vol. 25). Massachusetts: Institute of technology.
- Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Wiener, N. (1984). *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix.
- Wilber, K. (2001). *O olho do espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco*. São Paulo: Cultrix.
- Wilber, K. (2007). *Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia*. São Paulo: Cultrix.
- Winkin, Y. (coord.) Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Jackson, Schefflen, A., Sigman S., Watzlawick, P. (1982). *La nueva comunicación- Selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.

Sumário de anexos

ANEXO 1 - PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS, TEORIA E PRÁTICA DA APLICAÇÃO DO PROJETO: “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...”	158
ANEXO 2 - Carta de Solicitação de Autorização para Intervenção Sistêmica Educativa na Educação Formal em uma Escola Intercultural em Salamanca – España	178

Anexos

Anexo – 01

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS, TEORIA E PRÁTICA DA APLICAÇÃO DO PROJETO: “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...”

O caminho da vida individual é sempre único e especial. Todos percorremos o caminho da humanidade; não obstante, cada um de nós cumpre seu destino de forma singular. As verdades antigas, os arquétipos e graus de desenvolvimento são experimentados de forma pessoal e com liberdade. Cada ser humano aprende a responder à sua maneira as chamadas que o destino lhe fez, se comprometendo e se responsabilizando pessoalmente.

Esse comprometer-se refere-se ao mundo simbólico que tem suas leis atemporais de valor absoluto, arquetípico. O abrir-se para o mundo do símbolo, quer dizer, para expressividade da natureza humana, pois carrega experiências de valor inestimável: é a forma mais próxima de sentir na própria carne a experiência individual e superar a aridez teórica. Porém, esse abrir-se requer uma atitude de “aqui-e-agora” que corre o perigo de se perder nesta presença de vida, da única vida que temos, se não percebermos o mistério e a beleza do presente, jamais perceberemos o valor de uma vida.

O homem moderno padece do pior dos males: o não poder ser o que realmente é; ninguém pode viver contra sua natureza. Está é sagrada! Ao não respeitá-la, padecemos de fenômenos que muitas vezes, parecem enfermidades, mas são como que advertências ou alarmes que avisam que algo tem que mudar. Não posso viver contra o que sou!

Nesse contexto, compartilharemos uma mensagem de Roberto Crema, por traduzir exatamente a nossa crença e a nossa proposta:

Eu não sou eu...Em resumo, eis a essência de minha mensagem. Há um líder de todos os líderes, o Grande Guru, que é a Grande Vida, a realidade essencial. Quando você se deixa guiar por essa Chama do Mistério, é quando você se faz um líder em sua plenitude.

Quando o Espírito lidera a consciência, a consciência lidera a alma e a alma lidera o corpo, estamos reparando a Queda e reerguendo os fundamentos do Reino da Excelência Humana. Então, você poderá assumir a autoria de seus passos e não será mais uma folha levada ao vento. Será o Sujeito da própria existência. (CREMA, 2010 p.56).

A essência que trata o autor é sobre a essência da qualidade da alma, da mente, das emoções, dos nossos afetos e relacionamentos, da nossa morada de memórias, trata-se de conquistar qualidade na dimensão consciencial, silenciosa e arquetípica. Crema, ainda discorre: “o verdadeiro líder não é quem ordena, é quem serve” e complementa: “Espírito é Amor, Amor em movimento, serviço e ação” (CREMA, 2010, p.57).

Assim sendo, precisamos viajar no tempo, dando um passo para trás e olhar como de fato isso começou na nossa história de vida pessoal, esse sentir onde o amor começou.

Na escola vivencial da vida, ao nascer, como bebês, experimentamos o amor, na forma da sede e da fome, o amor que suga, alimenta e nutre, mas não sabe corresponder. O bebê só poderá retribuir, na outra fase da sua vida, aquilo que ele recebeu.

Assim caminharemos na vida e vivenciaremos o amor do adolescente, o amor do encantamento, onde se busca a felicidade no outro, de fora para dentro. Seguiremos essa trilha da vida e encontraremos, o amor maduro, da troca, da parceria, quando vamos em direção do outro e aprendemos com outro a ser humano.

Mas queremos falar aqui de outro amor, do amor que os gregos já falavam, do amor Ágape, o amor incondicional, gratuito, divino, do amor transpessoal, que está além da humanidade que acolhe a tudo e a todos na dimensão do coração.

Roberto Crema traduz assim: “Religar conhecimento ao amor é o mais intrigante desafio do momento. É esta megavirtude que precisa orientar nossa tecnociência” (Crema, 2010, p.65), é preciso refletir a nossa história e assim a nossa ação: “sem amor não é possível reinventar e reencantar nenhum mundo, nenhuma sala de aula...” (CREMA, 2010, p.65).

Nessa perspectiva, buscamos, na aplicação do Projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” pesquisar reflexões, analisar, avaliar e recuperar um modelo baseado na pedagogia

do amor do processo educativo, mostrar aspectos que são ativados no momento em que o aluno interage com o processo de autoconhecimento, produzindo sentido na busca pela mudança. Assim consolidamos valores, compreendemos o passado, o presente e criamos condições para transformar a realidade que nos cerca e o nosso futuro.

5.1 APLICAÇÃO DO PROJETO.

Pretende-se aplicar e observar como ocorre a utilização das teorias, estratégias e ferramentas da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) e da Pedagogia Sistêmica em construção de valores na ação educativa de um grupo heterogêneo de jovens e a contribuição destas ferramentas para que ocorra uma tomada de consciência em uma área tão carente de reflexão.

A questão da ética e de valores sempre esteve de maneira implícita embutida na atividade docente. Vários pedagogos se interessaram pelo assunto, mas até hoje esta proposta pedagógica permanece um desafio.

A ciência e a tecnologia evoluíram muito, e com isso, mudaram também os costumes e os estilos de vida. Mas a qualidade do relacionamento e da comunicação ainda depende do velho e sólido desenvolvimento do caráter humano, da nobreza dos princípios e da amplitude e qualidade do nosso sistema de crenças. Verificam-se a necessidade e a urgência de uma educação fundamentada em valores humanos a sensibilizar os educadores a analisar propostas, com intenção de desvelar uma educação mais valiosa, mais significativa e mais encantadora.

5.2 OBJETIVOS DO PROJETO

Analisar estratégias da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal e da Fenomenologia Sistêmica, trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem, compreender quais são esses processos e refletir sobre as possibilidades de significação nos contextos reais da aprendizagem determinados pelo método educativo, significando os valores humanos na ação educativa e na vida pessoal.

5.3 JUSTIFICATIVA

A educação em valores humanos numa perspectiva transdisciplinar é uma proposta educativa de transformação contínua, que enfatiza a incorporação dos valores na educação de cada um. Para Severino (2000):

[...] os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie [...] (SEVERINO, 2000, p.6).

Os debates sobre a problemática, não é só na definição de papéis em relação à formação, mas sobre estratégias que possam contribuir para resgatar e alicerçar os valores humanos existentes em cada um. Muitos conflitos que afligem hoje a humanidade são motivados pela negação desses valores.

De acordo com Martinelli os valores humanos,

São os princípios que fundamentam a consciência humana. Eles estão presentes em todas as religiões e filosofias, independente de raça, sexo ou cultura. São inerentes à condição humana. Os valores humanos dignificam a conduta humana e ampliam a capacidade de percepção do ser como consciência luminosa que tem no pensamento e nos sentimentos sua manifestação palpável e aferível. Eles unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças. [...] São inerentes ao homem as qualidades: Paz, Amor, Verdade, Ação Correta e Não Violência que constituem a concepção de excelência humana [...] (MARTINELLI, 1999, p.17).

Sobre os valores essenciais para a formação do educando, Sabini (2002, p. 48), argumenta “[...] o indivíduo torna-se inteiramente humano através das interações e do envolvimento com outras pessoas [...]”. Tanto na área de lazer, como na produção de trabalho e na vida em comunidade o individualismo impera, e esses conceitos não são recomendáveis para a construção de um mundo pautado na verdade e justiça social. Sobre esse aspecto, podemos refletir sobre o que diz Moran:

As diversas manifestações sociais de agressão e violência não são gratuitas, advêm de uma formação universal que exilou o coração. A falta de afetividade, de companheirismo e de amor embruteceu as pessoas, que parecem insensíveis aos problemas de conflito e injustiça social. O capitalismo selvagem do ter superou a formação do ser, e este processo tem subsidiado conflitos relevantes sobre o direito dos injustiçados, que não são atendidos com dignidade para morar, alimentar-se e educar-se. Por isso, torna-se essencial saber pensar, refletir, para não ser engolido pela obtenção material em detrimento da formação pessoal e grupal. Agrega-se a aprendizagem de viver juntos com a de aprender a ser,

quando se buscam processos que aflorem a sensibilidade, a afetividade, a paz e o espírito solidário, que precisam ser resgatados sob pena de os homens se destruírem uns aos outros (MORAN, 2000, p. 83-84).

Enfim, essa é uma preocupação que engloba diferentes instâncias de nossa sociedade. Devido a esta importância é que se pretende desenvolver este projeto, para que se possa conhecer primeiramente o que é, qual a sua importância e como se aplica a ética na educação por meio das estratégias da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) e da fenomenologia sistêmica, no intuito de proporcionar ludicamente o processo ensino-aprendizagem em que os sujeitos envolvidos interagem na construção do saber, harmonizando a possibilidade de religar o coração a razão, ciência a consciência, efetividade à afetividade, existência a essência, favorecendo um estado intensificado de aprendizado e de evolução.

5.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este projeto procura dialogar com a teoria humanística, transdisciplinar e transpessoal da educação e a sua didática por atuar no como ocorre a aprendizagem e a relação entre o educador e o educando, e o educando e o mundo interno e externo, por evidenciar uma dimensão da psique nas relações humanas, a qual favorece a aquisição de conhecimentos e contribui para um desenvolvimento mais saudável e harmonioso do indivíduo, o que facilitará relações solidárias e cooperativas necessárias ao contexto do mundo contemporâneo.

E com a fenomenologia e pedagogia sistêmica, por permitir perceber as pessoas não como indivíduos isolados, mas como parte de uma estrutura inter-relacionada. No nível inconsciente participamos da trama familiar e do seu destino. As constelações Familiares permitem revelar o fato de que fazemos parte de uma “grande alma” que compreende a todos os membros da família, sujeitos a uma ordem essencial.

Assim sendo, Vitor Paro (2007) afirma que:

“É necessário analisar a educação com profundidade, e para isso se efetivar, é fundamental pensá-la cientificamente. O autor fala que cada geração se apropria da cultura anterior, que envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, filosofia, costumes, tudo o que o homem transcende a sua natureza. (PARO, 2007, p.24-25).

O ser humano histórico constrói a sua história, a sua vontade forma valor, que estabelece uma ação em busca de um objetivo, produzindo um trabalho visando a formação do homem em sua integralidade.

Nas palavras de Paro (2007):

Pensar o homem como o objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a respeito de sua especificidade histórica. O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito. É como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza. Ele é o único que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores.[...] (PARO, 2007, p.24-25).

Sendo assim, é interessante validar que a educação em valores constrói cidadãos que interagem socialmente, historicamente e culturalmente. Trabalhar com prática da Didática da Abordagem Integrativa Transpessoal e da Fenomenologia Sistêmica é essencial para educar em valores.

5.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A aplicação do projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” foi realizada com os alunos do PROJOVEM – Adolescente, no período de março a dezembro de 2013, com vinte encontros quinzenais, conforme relatamos a seguir:

1º Encontro:

Ocorreu em 06/03/2013. O primeiro momento foi o de conhecer a turma na roda e explicar a finalidade do projeto. Seguimos com as apresentações da equipe e utilizamos uma técnica de apresentação focada na importância da nossa origem, finalizando todas as apresentações, abriu-se a roda para discussões, permitindo uma tomada de consciência da importância de nossas raízes, nossos pais, nossa família e da importância de honrar os nossos antepassados, incluindo noções básicas da gratidão. Por meio dos abraços, fomos todos nos despedindo.

2º Encontro:

Ocorreu em 20/03/2013. Fizemos a acolhida e explanamos a necessidade e a importância do abraço com as suas contribuições biológicas, utilizando imagens no data show, ilustramos as formas de abraço e as regras a serem utilizadas desde a acolhida até a despedida dos nossos encontros.

Buscamos discutir a importância da afetividade e do respeito as normas, pessoais e sociais. Continuamos com uma dinâmica de biodança, “caminhando pela vida”, expressando as nossas emoções quando encontramos o outro. Abrimos a roda para a discussão e a reflexão do que foi sentido. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

3º Encontro:

Ocorreu em 03/04/2013. Fizemos a acolhida e trabalhamos uma técnica de grafismo, pedindo que desenhassem uma representação de um dia normal de suas vidas, e em dupla, partilhassem seu dia a dia. Posteriormente, pedimos que cada um olhasse seu próprio desenho, e observasse de quantas pessoas ele precisou para viver um dia normal de sua vida, e rendesse a cada uma delas sua gratidão. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

4º Encontro:

Ocorreu em 17/04/2013. Fizemos a acolhida e trabalhamos uma dinâmica da Gestalt, utilizando imagens através do data Show, provocando o reconhecimento dos valores pessoais que norteiam as ações de cada um. Com um resultado emocionante, abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

5º Encontro:

Ocorreu em 08/05/2013. Fizemos a acolhida e utilizamos uma vivencia da biodança, explanamos a importância do que é e de como se cria um espaço Sagrado. Usamos uma técnica de visualização da psicogênese “criando meu jardim interno”. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

6º Encontro:

Ocorreu em 22/05/2013. Fizemos a acolhida, iniciamos com a apresentação de um vídeo, que trata das diferenças do cérebro feminino e masculino. Seguimos com uma apresentação no Data Show sobre a neuroplasticidade do cérebro e a necessidade de compreender e respeitar os diversos pontos de vista, percebendo o “certo” e o “errado” revendo nossas “verdades absolutas”, no intuito de

perceber a nossa condição de julgadores. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

7º Encontro:

Ocorreu em 05/06/2013. Fizemos a acolhida e trabalhamos a importância da respiração e do inspirar e expirar adequadamente, do relaxamento mental que pode ser alcançado através desse ato contínuo e inconsciente. Fizemos alguns exercícios respiratórios com fundo musical, e aplicamos uma técnica de visualização “a viagem da sua vida”, que visa acomodar as aprendizagens e emoções, e deixar partir aquilo que já não nos serve. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

8º Encontro:

Ocorreu em 19/06/2013. Fizemos a acolhida e através do Data Show apresentamos um vídeo com imagens híbridas “Será que nasceria a macieira?” E trabalhamos a história de vida pessoal. Aplicamos uma técnica da terapia da linha do tempo (TLT) com o objetivo de buscar imagens internas para ampliar a sua percepção de mundo, proporcionando maior expressividade da sua natureza, através das suas experiências pessoais, possibilitando o significar e ou re-significar do seu projeto de futuro. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

9º Encontro:

Ocorreu em 03/07/2013. Fizemos a acolhida e apresentamos um vídeo híbrido “Pelas portas do coração”. Solicitamos para cada aluno que construísse a sua própria história a partir das imagens apresentadas, identificando e reconhecendo valores com o objetivo de despertar a consciência do que já temos e dos valores que queremos e precisamos. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

10º Encontro:

Ocorreu em 17/07/2013. Fizemos a acolhida e entregamos o teste do Eneagrama, após o resultado, dividimos os grupos segundo os tipos e apresentamos o significado do resultado por meio do Data Show. Com o objetivo de ampliar o estado de consciência, tendo um olhar para as virtudes e não-virtudes de cada tipo e trazer uma percepção do que “somos” e do que podemos vir a ser. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

11º Encontro:

Ocorreu em 31/07/2013. Fizemos a acolhida e convidamos o grupo para uma atividade de relaxamento corporal através da biodança, trazendo a nossa presença para o “aqui-agora” assim, demos prosseguimento ao Eneagrama, teste aplicado no encontro anterior. Apresentamos as asas e a dinâmica do fluxo de energia para cada tipo, direcionando para a percepção das aptidões naturais. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

12º Encontro:

Aconteceu em 07/08/2013. Fizemos a acolhida e convidamos o grupo para uma dança circular. Utilizamos os recursos da arteterapia e aplicamos a dinâmica “ressignificação do próprio nome”, fizemos algumas atividades lúdicas inerentes ao próprio nome e em duplas foram feitos os compartilhamentos. Com o objetivo de despertar o potencial criativo, com alegria e promover a comunicação entre os diferentes estados de consciência. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

13º Encontro:

Aconteceu em 21/08/2013. Fizemos a acolhida e fomos para uma caminhada silenciosa (com fundo musical) e a seguir, cada um foi buscar na natureza um objeto que simboliza-se a sua maior virtude, logo, um a um foram colocando o objeto no centro da roda, verbalizando a virtude que ali estavam depositando. Seguimos explanado a importância de percebermos as nossas virtudes e as dos outros. Praticamos em duplas uma dinâmica o “olhar da consciência positiva” de Bert

Hellinger, objetivando uma maior percepção do outro e de suas qualidades, e da nossa dificuldade ou não, em percebê-las. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

14º Encontro:

Aconteceu em 04/09/2013. Fizemos a acolhida e fomos para a roda dançando o nosso acolhimento e o do outro por meio dos movimentos da biodança. Aplicamos uma dinâmica, separando o grupo e formando um corredor de duas fileiras, onde olhando nos olhos um do outro, experimentaram o acolher e o serem acolhidos. Com o objetivo de se perceberem abertos ou não ao outro, o prazer de ser acolhido e o de acolher (ou não). Abrimos a roda para discussão e reflexão com o tema: “Pertencemos ou não”. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

15º Encontro:

Aconteceu em 18/09/2013. Fizemos a acolhida e fomos para a roda fazendo um relaxamento (com fundo musical), seguimos num exercício de percepção da nossa respiração e a responsabilidade que precisamos ter pelo nosso bem estar. Continuamos com exercícios de conscientização, com visualização e formação de uma cerca protetora, tivemos uma presença mínima, pois tivemos a perda do “joão”, todos estão muito sentidos e muito raivosos. Iniciamos um trabalho de “morte e Renascimento”. Objetivando estabelecer limites entre o “eu” e o “não eu”, buscando compreender esses limites, do que eu sou e do que o outro é. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

16º Encontro:

Aconteceu em 02/10/2013. Fizemos a acolhida e fomos para uma dança circular xamanica, verbalizando em voz alta as vogais do nosso nome praticando o empoderamento da nossa energia vital. Aplicamos uma visualização desenvolvendo o amor incondicional por nós mesmos. Objetivando uma tomada de consciência de somos especiais e únicos. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo

17º Encontro:

Aconteceu em 16/10/2013. Fizemos a acolhida e fomos para uma caminhada conduzida, observando a força dos nossos passos, fazendo alguns questionamentos. Seguimos com a construção do projeto de vida, por meio das ferramentas do Coaching e da Roda da vida. Objetivamos provocar a necessidade de ter sonhos e poder realiza-los. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

18º Encontro:

Aconteceu em 30/10/2013. Fizemos a acolhida e fomos para a roda dançando o “Tecer da Vida”. Apresentamos o vídeo “o retorno da inocência” e seguimos com o relaxamento e aplicamos uma técnica de visualização “O Mago”, no intuito de buscar internamente as nossas possibilidades para o “como” desenvolver o projeto de vida. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

19º Encontro:

Aconteceu em 13/11/2013. Fizemos a acolhida. Apresentamos o vídeo da Suzan Boyle compartilhando a experiência da sua luta de superação em busca dos seus sonhos, mostrando que tudo é possível quando há desejo e comprometimento. Aplicamos uma dinâmica pedindo para que cada um escrevesse uma carta endereçada a si mesmo falando dos seus sonhos. Recolhemos as cartas e fizemos o: “Corredor Energético”. Objetivando estabelecer âncoras para fortalecer o projeto de vida. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

20º Encontro:

Aconteceu em 27/11/2013. Fizemos a acolhida, fomos para a roda numa caminhada conduzida, percebendo quem é que nos acompanha na jornada da nossa vida. Discutimos a importância de nossa família de origem, nossas raízes, nosso sentimento de pertencimento e aplicamos um exercício de observação da família de origem e a percepção dos próprios sentimentos,

compreendendo que só podemos dar aquilo que rebemos, agora, olhando para as nossas histórias familiares com outra perspectiva. Com o objetivo de integrar esses saberes para se permitir um fluir na vida, com mais leveza e segurança em busca da realização de seus sonhos. Abrimos a roda para discussão e reflexão. Aproveitamos para organizar a escolha dos responsáveis para a elaboração da confraternização da finalização do projeto. Por meio dos abraços, fomos nos despedindo.

21º Encontro:

Aconteceu em 11/12/2013. Fizemos a acolhida, fomos para uma roda de dança circular dançando a gratidão e aplicamos a dinâmica do renascimento, onde todos receberam de volta a carta, anteriormente (no 19º encontro em 13/11/2013) escrita e endereçada a si próprio. Objetivamos integrar todos os aprendizados que houveram na nossa jornada da aplicação do projeto “A vida no caminho do meio: Um passo de cada vez...” Dando as boas-vindas a uma nova etapa da vida. Finalizando, fomos todos para a roda, de mãos dadas, em que o objetivo era o de presentear o outro com um valor anteriormente construído durante a aplicação das atividades, cada um entrou na roda e falava o seu valor para a outra pessoa da sua preferência, e assim sucessivamente, com todos os presentes, agradecendo a presença e a participação de cada um no projeto, despedindo-se com um abraço. Todos tomados de muita emoção. Seguimos para confraternização, alguns fizeram relatos abertos para o grupo agradecendo profundamente, outros fizeram os seus agradecimentos pessoalmente, mas todos, sem exceção, mantiveram um estado de consciência da necessidade de mudança e desejo de alcançar uma vida mais plena e feliz! Assim encerramos o nosso projeto, com o sentimento de que ali, com certeza, uma sementinha foi plantada, nosso estado foi de uma imensa gratidão. Assim como Nicolescu aponta: “Os pesquisadores transdisciplinares aparecem cada vez mais como resgatadores da esperança”. (NICOLESCU, 1999, p.11)

5.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Querer aprender é um valor que se constrói. O educador propicia condições para que o sujeito se aproprie de educação, é buscar a atividade adequada ao fim. O professor consciente produz humanidade, é arriscar-se a educar com um outro olhar, Crema compartilha: “Religar

conhecimento ao amor é o mais intrigante desafio do momento. É esta megavirtude que precisa orientar nossa tecnociência”. (CREMA, 2010, p.65).

Tais referências permitem inferir a ideia de que as discussões mais recentes, sobre Educação em Valores no Brasil, foram incorporadas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que entre os princípios e fins da educação nacional, definidos nos artigos 2º e 3º, apresentam a liberdade, os ideais de solidariedade humana, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. Mais especificamente no artigo 27, inciso I, determina que os conteúdos da Educação Básica observem “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Essa é uma das bases dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais que elegem uma abordagem transversal, revalidando os temas de interesse social, tais como: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural. (BRASIL, MEC, 1998, p.26)

Com esteio nas ideias de Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma **aprendizagem ao longo de toda a vida** (Lifelong Learning) fundada em **quatro pilares** que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação: **Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.**

Consideramos esses quatro pilares como sendo os fundamentos da formação integral do ser humano: o aprender a pensar, a desenvolver a inteligência, a sensibilidade, a responsabilidade pessoal, o senso ético e estético, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a criatividade, afetividade e a iniciativa.

Pretendemos, como ponto de partida para as reflexões aqui apresentadas buscar por meio do projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: Um passo de cada vez...” observar como ocorre a utilização da Didática Transpessoal da Abordagem Integrativa Transpessoal e a fenomenologia

sistêmica em um grupo heterogêneo e a contribuição destas para a construção de valores na ação educativa de um grupo de alunos do PROJOVEM Adolescente.

O projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: Um passo de cada vez...” foi aplicado no PROJOVEM – Adolescente, programa Federal, destinado a adolescentes pertencentes à famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social, no Jardim Noroeste na Cidade de Campo Grande (MS), com dois grupos de alunos do PROJOVEM Adolescente. Com a duração de dez (10) meses, que iniciou-se em 06/03/2013 e finalizou-se em 11/12/2013.

Neste exato momento, não saberemos dizer se escolhemos ou se fomos escolhidas para a aplicação do projeto, dado ao alto índice de violência e criminalidade e por ser um bairro que envolve a Penitenciária Máxima, onde residem as famílias dos presos. Observamos e acreditamos que nesta comunidade o que prevalece é a normose.

Fizemos a apresentação dos trabalhos por meio de diversas técnicas transpessoais e sistêmicas, seguindo a proposta metodológica apresentada no projeto que ocorreram em vinte e um (21) encontros quinzenais.

Os trabalhos desta pesquisa partiram da premissa que é “necessário conspirar por uma nova educação que além de um rudimentar adestramento intelectual, possa colocar a alma e a consciência na sala de aula” (Crema, 2010, p.32). Nesse sentido, ouve-se falar “dar uma alma à escola” onde Schneider acrescenta:

Vivenciamos nas constelações a alma numa perspectiva sistêmica. Podemos chamar de alma a força invisível que congrega num todo as experiências parciais, de forma que o todo é mais do que a soma de suas partes e de suas funções. Ela não se identifica com nossa consciência, pois também inclui o inconsciente. Não se identifica com os processos fisiológicos e físicos em nosso corpo e em nosso cérebro, por mais que esteja indissoluvelmente ligada a eles. Não se identifica com o nosso sentimento, embora ele seja a sua forma de expressão sensível. Ela não é o “núcleo” ou a substância de um todo; é, antes um espaço que envolve uma totalidade viva é um “campo” que, abrangendo espaço e tempo, une e confere identidade a tudo o que constitui uma pessoa ou um grupo. (SCHNEIDER, 2007, p.47).

Desta forma, poderíamos falar de uma alma individual como aquilo que faz de alguém essa determinada pessoa e incorpora tudo o que lhe pertence: o corpo, cérebro, seu espírito, pensamento,

sentimento e a sua ação, suas vivências, sua história, tudo o que motiva suas declarações como um “eu” e ainda falar de uma “alma familiar” onde é exatamente aí que se movem as constelações, como algo que, abarcando espaço e tempo, faz de uma família esta determinada família, com suas respectivas pessoas, eventos, vivências, lembranças, decisões, etc.

Contudo, falar da alma em todas as relações que constituem a nossa vida, desde o *eu, tu, ele, você, isso, nós, vós, eles*, até nossa relação com a natureza ou com o cosmos em sua totalidade, é porque estamos ligados, de diferentes jeitos a “campos anímicos ou campos morfogenéticos”. Essa trama, em sua grandeza e totalidade, é que Hellinger cognomina a “Grande Alma”, a totalidade da existência individual, coletiva e cósmica, que nos vivifica, sustenta, une e talvez mesmo dirige.

Nesse sentido, foi tomada como uma prática sócio-histórico-cultural e uma política pedagógica nas quais a experiência vivida funde-se na experiência educativa, instituindo as diversas técnicas transpessoais e sistêmicas para a significação e ou resgate de valores.

Partilhando disso, procede, portanto, a necessidade do trabalho como um objeto que compartilhe características do mundo social real, como os sons que por meio da música alcança o ritmo, a melodia e a harmonia e as imagens, representadas nas referências e nos símbolos das figuras imagéticas, com o mundo de uma linguagem (verbal e não-verbal) que dispõe de mecanismos de construção e de estruturação passíveis de serem aprendidos e aprofundados.

“Uma educação que queira facilitar a arte de conviver terá que se lançar na revolucionária proposta de alfabetização psíquica. Trata-se da tarefa, ousada e imprescindível, de colocar a alma nos bancos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, facilitando que o aprendiz desenvolva a inteligência anímica. Sobretudo com o desenvolvimento das funções básicas, pesquisadas por Jung: Pensamento, Sentimento, Sensação e Intuição”. (CREMA, 2010, p.81).

O objetivo principal desta pesquisa é o de buscar estratégias que transcendam o possível, conspirar por uma educação que nos ensine a viver melhor, uma nova forma de pensar, de viver e sentir a educação como uma experiência de felicidade, “que faça jus ao seu próprio sentido etimológico: facilitar que o outro encontre e expresse a sua própria palavra”. (Crema, 2010, p. 69), sentir o aprender como um processo prazeroso que agregue o autoconhecimento, saberes e valores que nos ajudem a viver a conviver em harmonia. Compartilhando sonhos, projetos de vida e, sobretudo,

vivenciar os mais nobres valores humanos, fundando um espaço escolar mais ético e propício ao exercício da cidadania.

O que se pretende, é valer-se das ferramentas transpessoais e sistêmicas como instrumentos de estímulo, provocação e despertar para a discussão do aprender a Conviver e aprender a Ser, que possibilite o Viver consigo mesmo, com a sociedade e a natureza, com qualidade, profundidade e dignidade em ligação com a perspectiva sócio interacionista, pois dirige-se a fontes múltiplas para a construção metodológica e pedagógica no processo de ensino-aprendizagem em uma educação interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar na educação de valores.

O nosso primeiro encontro foi marcado por um olhar agressivo, de impotência, devido a obrigatoriedade da participação dos alunos no projeto. A indiferença era uma presença fria e constante na sala de aula, poucos manifestaram interesse, não havia nenhuma presença no “aqui agora” o barulho era de fora para dentro, não havia respeito entre eles, muito menos as normas e as regras, não conheciam o conviver harmonioso.

Como educadoras, fomos invadidas por um lapso de impotência por diversos momentos, más fomos impulsionadas pelo desejo ardente da mudança e pela provocação de “quem?”, “por quê?”, “para quê?” e “como?” educar, foram reflexões que nos perseguiram em todos os momentos da aplicação do projeto. Enfim, só nos restava mesmo acolher tudo isso no coração, dizer sim para o “aqui e agora” e seguir aprendendo, também, com eles.

O processo não aconteceu no nosso tempo e sim no tempo deles, à medida que os colocávamos em nossos corações o grupo foi se sentido acolhido, assim passo a passo, as resistências foram desaparecendo, fomos desconstruindo um sistema onde havia uma normose de exclusão, gerando muita violência.

A medida que foram acontecendo os encontros na aplicação do projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: um passo de cada vez...” era nítido perceber a forma como eles iam e voltavam no tempo, buscando as lembranças das suas histórias, “[...] capazes de inventar para si uma outra história, descobrindo e construindo outras formas de viver e fazer o mundo [...]” (AZEVEDO, 1997, p.3).

Conforme discutíamos em roda o que eles sentiam a cada atividade, havia reflexão, comparação e traziam para dentro da roda experiências vividas do passado e do cotidiano deles, envolvidos com muita emoção, ora alegria, ora, tristeza e à medida que cada um se colocava, os outros ouviam, respeitando o momento da fala de cada um, percebia-se que o compartilhar construía uma postura de cumplicidade entre eles, sentindo-se parte do grupo, criando significados no contexto social, influenciando e sendo influenciados, pouco a pouco o espaço da sala de aula transformava-se num lugar de ‘vivência de interesses comuns’. Nesse sentido a professora Olinda, contribui a seguir:

A pedagogia sistêmica, traz a possibilidade de criarmos, a partir da escola, um ambiente de inclusão, onde todos possam assumir os seus papéis, levando em conta os sistemas familiares, educativos e institucionais. Compreender esses princípios permite que educadores e alunos se percebam como parte de uma estrutura inter-relacionada onde fazemos parte da vida uns dos outros. Toda a diferença consiste em educar no amor, onde a firmeza e a sensibilidade permitem que haja ordem e, através dela, o amor pode fluir. O amor dos pais fluindo nos filhos é a força da educação. (GUEDES, 2012, p. 22)

Contudo, percebemos como a prática de ensino e as experiências de aprendizagem são um exercício cotidiano de significação e produção de identidades individuais e coletivas. Oliveira ressalta a importância atribuída à questão social na formação cognitiva, ao concluir que: “O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive”. (OLIVEIRA, 1997, p.77).

Vygotsky compartilha, juntamente com os teóricos Jean Piaget e Henry Wallon, a ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas. Para Vygotsky, “[...] só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano, quando se compreende sua base afetiva [...]”, ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos encontram suas origens nas emoções que as constroem. (OLIVEIRA, 1992, p. 224).

Ele atribui importância à constituição dos modos de vida culturalmente elaborados, ao desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, no funcionamento psicológico. Ressalta que a “origem da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere, e cada sujeito reage, elabora e lida de modo único com as mesmas determinações e influências sociais”. (OLIVEIRA, 1992, p. 231).

O ser humano aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas, por exemplo, como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (ARANTES, 2003, p.23).

Sob o enfoque transpessoal, na educação, além de as emoções negativas serem reconhecidas e trabalhadas, são importantes as emoções positivas para auto realização. “Não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 1998, p.23 *apud* SALDANHA, 2008, p.188).

Tanto para Maturana, como para Jung, ambos distinguem a emoção do sentimento. Para eles os sentimentos são expressões explicadas linguisticamente, que surgem da observação de si ou do outro, através da reflexão.

Sob este olhar, há na troca recorrente da qual surge a linguagem, “uma emoção fundadora particular sem a qual esse modo de vida não seria possível. Essa emoção é o amor” (MATURANA, 1998, p.22 *apud* SALDANHA, 2008, p.188).

Para este entendimento, compartilhamos a reflexão de Humberto R. Maturana:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social, espiritual, normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 1998, p. 25 *apud* SALDANHA, 2008, p. 188).

No referencial da Abordagem Integrativa Transpessoal, a autora Vera Saldanha, aborda o amor como uma condição fundamental, biológica e relacional na educação humana. “A emoção é essencial por conferir à situação o aspecto experiencial, trazer a energia necessária ao processo de desenvolvimento psíquico, favorecer a aprendizagem” (SALDANHA, 2008, p.188).

Do lado do educador, o desafio é considerar não só os aspectos da personalidade, bem como os aspectos da individualidade, os quais segundo Assagioli, “[...] abrangem a espiritualidade e

referem-se a todos os estados de expansão da consciência e atividades humanas que tem em comum valores superiores, éticos, estéticos e altruístas [...]” (ASSAGIOLI, 1993, p. 334 *apud* SALDANHA, 2008, p. 148).

Isto é, exige-se uma profunda sintonia consigo próprio e com o aluno. O educador precisa estar em sintonia com a sua essência, em ressonância com a unidade e não apenas aplicando técnicas. Faz-se imprescindível que sensibilize seus próprios canais da razão, emoção e intuição para que esse processo possa ser vivenciado e experienciado nos eixos experiencial e evolutivo em sua vida para a vida.

Aprender é uma trajetória que se constrói, perpassa o espaço de interação, refletindo nessas palavras e nas atividades desenvolvidas, finalizamos o projeto “Fazendo caminhos ao caminhar: Um passo de cada vez...” todos na grande roda, de mãos dadas, em que o objetivo era o de apresentar o outro com um valor anteriormente construído durante a aplicação das atividades, cada um entrou na roda e falava o seu valor para a outra pessoa da sua preferência, e assim sucessivamente, com todos os presentes, agradecendo a presença e a participação de cada um no projeto, despedindo-se com um abraço. Todos tomados de muita emoção.

Ao falar sobre afetividade, diz Piaget (1983 *apud* Dewey 1971) trata:

O sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor aos seus fins [...] A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou um outro (*catexis*) segundo ligações positivas ou negativas. O que caracteriza, pelo contrário, o aspecto cognitivo das condutas é a sua estrutura. (PIAGET, 1983, p. 226-227 *apud* DEWEY, 1971, p.80).

Nos postulados piagetianos, as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis, já que toda ação reporta a um “fazer”, a um “saber fazer”, e é a dimensão afetiva que leva ao “querer fazer”. Nesse aspecto, aponta para o prazer da construção do conhecimento pelos alunos.

Assim sendo, finalizamos refletindo as palavras de Paro (2010), quando o mesmo afirma que, “é necessário analisar a educação com profundidade e para isso se efetivar é fundamental pensá-la cientificamente”. O autor fala que cada geração se apropria da cultura anterior, que envolve

conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, filosofia, costumes, tudo que o homem transcende a sua natureza.

Pensar o homem como o objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a respeito de sua especificidade histórica. O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito. É como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza. Ele é o único quem o mundo não é diferente (ORTEGA Y GASSET, 1963). Isso significa que ele é o único que se desprende de sua condição meramente natural, pronunciando-se diante do real e criando valores.[...] (PARO, 2010, p.24-25).

Portanto é interessante validar que a educação em valores constrói cidadãos que interagem socialmente, historicamente e culturalmente por meio da abordagem transpessoal e sistêmica. Trabalhar com as práticas da Didática da Abordagem Integrativa Transpessoal e da fenomenologia Sistêmica é essencial para educar em valores humanos

Anexo- 02 – Carta de Solicitação de Autorização para Intervenção Sistêmica Educativa na Educação Formal em uma Escola Intercultural em Salamanca – España.

Salamanca, 14 de marzo de 2016.

Estimado Sr. Jesús Laborda Melero,

Yo, Ana Laura Neves Gortari do Couto, NIF: 178292, alumna del Master Universitario en Antropología de Iberoamérica por la Universidad de Salamanca, la U. de Valladolid y la U. de León, por la presente:

DECLARO:

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN
DELEGACIÓN T. EN SALAMANCA
Entrada Nº. 20164730002021
14/03/2016 12:50:28

Que, como alumna del referido Máster de la Universidad de Salamanca, presento la importancia de este trabajo de fin de Master intitulado: "CONTRIBUCIONES DE LA INTRACULTURALIDAD Y DE LA PSICOLOGIA TRANSPERSONAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRANS-PEDAGOGIA-SISTÉMICA", que tiene como objetivo pesquisar la aplicabilidad de las constelaciones familiares de Bert Hellinger (2007), a la luz de la antropología de la educación con el uso de conceptos basados en el contacto entre culturas, como por ejemplo los de inter y interculturalidad y de los principios de la psicología transpersonal como las estrategias trabajadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que el niño construye significados a través de la mediación social, que pueden implicar en una interacción con un adulto más significativo, sus padres y profesores, por ejemplo, o adultos representados por el grupo social al que pertenece el niño. ¿Cuántas veces los niños han consultado sobre el significado de una palabra, una imagen, un gesto? ¿Y cuántas veces se han construido el significado de palabras, imágenes y gestos en una interacción con el medio social? Exactamente, para comprender mejor este proceso, tenemos que entender un concepto muy importante en los estudios de intraculturalidad: este concepto trata de la valoración de los elementos propios de cada cultura,

SR. JESÚS LABORDA MELERO, DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Calle – Príncipe de Vergara, 53-71 Salamanca – (SALAMANCA)

fortaleciendo la identidad por medio del auto conocimiento y auto reconocimiento, dialogando con los saberes en igualdad de condiciones en el grupo, con el grupo, en las relaciones humanas.

Este estudio imparte de la idea de aplicar algunas herramientas como las dinámicas en grupo, aplicaciones de imágenes, música, dibujos, encuestas, trabajando los principios de la intraculturalidad en el marco del análisis de los problemas, de los trastornos de la conducta y de la personalidad que se manifiestan en diferentes contextos sociales, la identificación de los hechos que se centran en el comportamiento y los estados emocionales de los niños, así como las relaciones de pertenencia a sus sistemas familiares y sociales, para generar estrategias de intervención sistémicas que contribuyen a la solución de los problemas identificados.

El objetivo es valerse de estas herramientas como instrumentos de estímulo, de provocación y del despertar para la discusión del aprender a Convivir y del aprender a Ser, que permite el vivir y el estar con uno mismo, con la sociedad y con la naturaleza, con calidad, profundidad y dignidad, en conexión con la perspectiva socio interaccionista para la internalización del aprendizaje, en un proceso intercultural como un elemento clave en la construcción del conocimiento y para hacer frente a múltiples fuentes para la construcción metodológica y pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación intracultural, intercultural y transcultural.

Por lo tanto, esta investigación se hace necesaria en un entorno escolar, en este caso en una escuela intercultural en Salamanca, en este caso en el Colegio Beatriz Galindo, y en futuras investigaciones, para generar una perspectiva comparada con las escuelas brasileñas, con los mismos parámetros culturales, porque revisita a nuevos profesores y nuevas herramientas con el fin de establecer, con ellos, un diálogo que nos permitirá el duplo movimiento propio de la pedagogía: la deconstrucción-reconstrucción. El diálogo establecido con varios autores en esta investigación nos presenta un rico patrimonio didáctico-pedagógico de las nuevas imágenes: el niño y el estudiante, el adulto y el maestro, el proceso de enseñanza aprendizaje.

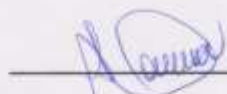
SR. JESÚS LABORDA MELERO, DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Calle – Príncipe de Vergara, 53-71 Salamanca – (SALAMANCA)

Por esta razón, los trabajos son formalmente científicos en su estructura y serán documentados en el cuadro de acercamiento al objeto de estudio y estado de las discusiones. Por todo lo declarado anteriormente:

SOLICITO,

La autorización para realización de un trabajo de prácticas en el Colegio **Beatriz Galindo**, situada a la calle Transportistas, 4-18 – Salamanca, en donde estuvimos presentando nuestro trabajo de investigación al profesor Sr. André Rodriguez Pacheco y que demostró interés por tratarse de una investigación acerca de la interculturalidad. Infelizmente, nuestro plazo de entrega de los trabajos de investigación será en junio / 16, por lo que se ruega a evaluar lo antes posible y siendo autorizado, que se pueda hacer en el mes de abril, dado al corto tiempo investigativo.

Saludos cordiales,



Ana Laura Neves Gortari do Couto
Alumna de la Universidad de Salamanca

Calle Álvaro Gil, 27 – Piso 1ºE
37006 – Salamanca (SALAMANCA)
Teléfono – 691962528
Correo electrónico: anauragortari@usal.es
anauragortari@ibest.com.br

SR. JESÚS LABORDA MELERO, DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Calle – Príncipe de Vergara, 53-71 Salamanca – (SALAMANCA)

